DANIA BARRO

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

CANOAS, 2021

DANIA BARRO

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Vera Lucia Felicetti

Coorientador: Prof. Dr. Alberto F. Cabrera

CANOAS, 2021

Dados Internacionais
de Catalogação na Publicação (CIP)

B277c Barro, Dania.
Competências transversais na formação integral de egressos do curso de pedagogia em uma instituição de educação superior [manuscrito] / Dania Barro – 2021.
176 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.
"Orientação: Profª. Dra. Vera Lúcia Felicetti".
"Coorientação: Prof. Dr. Alberto F. Cabrera".

1.Educação superior. 2. Egressos. 3. Competências transversais. 4. Projeto. I. Felicetti, Vera Lúcia. II. Cabrera, Alberto F. III. Título.

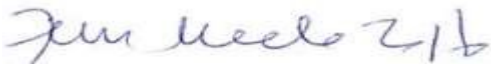
CDU:378

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

DANIA BARRO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Denise Macedo Ziliotto
Universidade La Salle

Prof. Dr. André Pires
Universidade Católica de Campinas

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Marcelo Almeida Camargo Pereira
Egresso da Universidade La Salle

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle

Prof. Dr. Alberto F. Cabrera
Coorientador, Universidade de Maryland – Estados Unidos

Profª. Drª. Vera Lucia Felicetti
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle

Área de concentração: Educação

Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 22 de fevereiro de 2021.

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese à família, que sempre foi meu melhor abrigo, minha melhor referência e incentivadora dos meus sonhos!

AGRADECIMENTOS

Certa vez, ouvi de meu irmão Fernando (hoje falecido) a seguinte frase: “Seja grata sempre, pois a ingratidão é um dos piores sentimentos que podemos ter!” Não sei se a frase é dele ou de algum autor lido por ele, contudo, é uma premissa importante para minha vida. Assim sendo, agradeço a todos que caminharam em algum momento comigo nessa trajetória, e em especial.

À minha família pelo apoio incansável.

Ao meu amado Maurício, que sempre me incentivou sem nunca questionar meus sonhos.

À mestre por essência Vera Lucia Felicetti, orientadora impecável.

Ao estimado professor Alberto Cabrera que além de coorientar meu trabalho, me recepcionou de forma ímpar na Universidade de Maryland.

Aos amigos que alegraram meus momentos de descanso.

RESUMO

A Educação Superior tem por missão preparar seus estudantes para desenvolver sua profissão como cidadãos preocupados e comprometidos com o desenvolvimento ético da sociedade na qual estão inseridos, com habilidades e competências adequadas para que possam atender às demandas em um contexto de contínuas mudanças. Para tal, melhorar o processo de ensino e o de aprendizagem é uma possibilidade de contribuir nesse engrandecimento. Esses processos ultrapassam os limites da sala de aula e dos conteúdos disciplinares, avançando para o desenvolvimento das competências transversais, de que se ocupa este estudo: fundamentado pela teoria de Barnett (1994) e Mansfield (2004) no que tange às competências, e em Dewey (1989) e Kilpatrick (2008), no que se refere à aprendizagem ativa por meio de projetos. Esta pesquisa de Tese está inserida na linha de pesquisa "Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas", e no Projeto maior intitulado Educação Superior: acesso, percurso e resultados, aprovado pelo Comitê de Ética sob o CAAE: 12019219.4.0000.5307. Seu objetivo está centrado em analisar em que medida o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior. O PATP consiste na integração curricular do semestre letivo, articulando teoria e prática, de modo a inserir o estudante em vivências no contexto da sua profissão desde o início da Graduação. De modo a alcançar esse objetivo, foi utilizada uma metodologia quanti-qualitativa composta por duas etapas, sendo a primeira a coleta quantitativa, por meio de questionário com perguntas fechadas aos egressos do curso de Pedagogia, e a segunda, composta por entrevistas com egressos selecionados e seus empregadores. Os resultados apontam: uma classificação das categorias/competências em dois grupos – competências transversais pessoais e competências transversais socioafetivas e ético-políticas; o grupo de egressas Com PATP possui competências transversais pessoais mais bem desenvolvidas que o grupo de egressas Sem PATP; não houve diferença para as competências transversais socioafetivas e ético-políticas entre os dois grupos de egressas; houve boa inserção das egressas no mercado de trabalho; as egressas com PATP estão melhor inseridas no mercado, na sua área de formação; não houve diferença nas competências entre as egressas formadas há mais de cinco anos em relação às formadas há menos de cinco anos; encontrou-se 12 competências transversais necessárias à profissão docente. Como conclusão, confirma-se a

tese deste estudo de que o PATP proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Educação Superior. Egressos. Competências transversais. Projetos.

ABSTRACT

Higher Education aims to prepare its students to develop their profession as concerned citizens and committed to the ethical development of the society in which they are inserted, with the appropriate skills and competencies so that they can meet the demands in a context of continuous changes. To do so, improving the teaching and learning process is a possibility to better assist in this development. Processes that go beyond the limits of the classroom and disciplinary contents, advancing to the development of this study, transversal competences, based on the theory of Barnett (1994) and Mansfield 92004) as far as competencies are concerned, and in Dewey (1989) and Kilpatrick (2008) with regard to active learning through projects. This dissertation research is inserted in the research program "Teacher Training, Educational Theories and Practices", and in the Higher Education Project: *input*, *process* and *outcomes*. Its objective is to analyze if the Project of Practical Theoretical Improvement (PATP) provided the development of transversal competencies for the graduates of the Pedagogy of an Institution of Higher Education. The PATP consists of the curricular integration of the academic semester, articulating theory and practice in order to insert the student into experiences in the context of his profession from the beginning of graduation. In order to reach this goal, a quantitative-qualitative methodology will be used, consisting of two stages, the first being the quantitative collection by means of a questionnaire with questions closed to the graduates of the Pedagogy course and the second composed by interviews with selected graduates and their employers. The development of this project could provide information on the quality of the teaching and learning methodology proposed by the PATP. Also, it contribution to the training of students, as well as guide the improvement of the process.

Keywords: Higher Education. Graduate. Transversal competences. Projects.

RESUMEN

La Educación Superior tiene como misión preparar a sus estudiantes para que desarrollen su profesión como ciudadanos preocupados y comprometidos con el desarrollo ético de la sociedad en la que están insertados, con habilidades y competencias adecuadas para que puedan atender a las demandas en un contexto de continuos cambios. Para ello, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es una posibilidad para contribuir en este desarrollo. Procesos que van más allá de los límites del salón de clase y de los contenidos de las asignaturas, avanzando hacia el desarrollo de lo que se refiere este estudio: las competencias transversales, basadas en la teoría de Barnett (1994) y Mansfield (2004) en lo que se refiere a las competencias, y en Dewey (1989) y Kilpatrick (2008) con respecto al aprendizaje activo por medio de proyectos. Esta tesis de investigación se enmarca dentro de la línea de investigación "Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas", y en el Proyecto más amplio que se titula Educación Superior: acceso, recorrido y resultados, aprobado por el Comité Ético bajo el CAAE: 12019219.4.0000.5307. Su objetivo está centrado en analizar en qué medida el Proyecto de Perfeccionamiento Teórico Práctico (PPTP) proporcionó el desarrollo de competencias transversales para los egresados de la carrera de Pedagogía de una Institución de Educación Superior. El PPTP consiste en la integración curricular del semestre académico, articulando teoría y práctica con el fin de insertar al estudiante en vivencias en el contexto de su profesión desde el comienzo de la carrera. Para lograr este objetivo se utilizó una metodología cuanti-cualitativa compuesta por dos etapas, siendo la primera la recopilación cuantitativa por medio de un cuestionario con preguntas cerradas a los egresados de la carrera de Pedagogía y la segunda compuesta por entrevistas a egresados seleccionados y sus empleadores. Los resultados apuntan a una clasificación de categorías/competencias en dos grupos, competencias transversales personales y competencias transversales socio-afectivas y ético-políticas; el grupo de egresados con PPTP tiene competencias transversales personales mejor desarrolladas que el grupo de egresadas sin PPTP; no hubo diferencia en las competencias transversales socio-afectivas y ético-políticas entre los dos grupos de egresadas; hubo una buena inserción de las egresadas en el mercado laboral; Las egresadas con PPTP están mejor insertadas en el mercado en su área de formación; no hubo diferencia en las competencias entre las egresadas graduadas hace más de cinco años en comparación a las que se graduaron hace menos de cinco años; se encontraron 12 competencias transversales necesarias a la profesión docente. Como conclusión, se

confirma la tesis de este estudio que el PPTP proporcionó el desarrollo de competencias transversales para los egresados del curso de Pedagogía.

Palabras clave: Educación superior. Egresados. Competencias transversales. Proyectos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Habilidades da Educação Superior Segundo Barnett (1994) 58
Figura 2 – Número de Matrículas da IES por Período 76
Figura 3 – Número de Egressos da Unidade A no Período 2012-2018 77
Figura 4 – Número de Egressos da Unidade B no Período 2012-2016 78
Figura 5 – Primeiro Passo do PATP 81
Figura 6 – Segundo Passo do PATP – Articulação e Logística 82
Figura 7 – Terceiro Passo do PATP – Trabalho em Grupo 83
Figura 8 – Quarto Passo do PATP – Elaboração do Referencial Teórico 84
Figura 9 – Quinto Passo do PATP – Experimentação Prática 85
Figura 10 – Sexto Passo do PATP – Escrita do Artigo 86
Figura 11 – Sétimo Passo do PATP 87
Figura 12 – Número de Egressos de Pedagogia Unidade A 92
Figura 13 – Número de Egressos de Pedagogia Unidade B 92
Figura 14 – Triangulação dos Dados 98
Figura 15 – Formação de Categorias 108
Figura 16 – Categorias a *priori* e Categorias Emergentes 112
Figura 17 – Articulação entre as Competências Transversais Pessoais 114
Figura 18 – Articulação entre as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas 138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos Relacionados com a Temática em Tela nesta Tese Encontrados na BDTD 25
Quadro 2 – Trabalhos Relacionados com a Temática em Tela nesta Tese Encontrados na *Scielo* 29
Quadro 3 – Diferentes Nomes Atribuídos às Competências Essenciais/Transversais 52
Quadro 4 – Ações que Representam os Três Âmbitos das Competências Transversais 55
Quadro 5 – Habilidades e Competências do Curso de Pedagogia de Acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais 64
Quadro 6 – Competências Transversais Presentes nas DCNs do Curso de Pedagogia 65
Quadro 7 – Competências Necessárias para o Egresso 88
Quadro 8 – Questões do Questionário Sociodemográfico 93
Quadro 9 – Indicadores de Competências e Competências Transversais 94
Quadro 10 – Elaboração do Roteiro para Entrevista com os Egressos e Empregadores..... 97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil do Egresso quanto ao Sexo e Idade 102
Tabela 2 – Inserção dos Egressos no Mercado de Trabalho 103
Tabela 3 – Estatística Descritiva do Teste t, para Trabalho na Área de Formação 104
Tabela 4 – Vínculo Empregatício, Horas de Trabalho Semanal e Remuneração dos Egressos..... 105
Tabela 5 – Ambiente do Vínculo Empregatício 106
Tabela 6 – Análise Fatorial Oblíqua 107
Tabela 7 – Teste de diferença de Médias das Competências Transversais Pessoais entre os Grupos Com PATP e Sem PATP 109
Tabela 8 – Teste de Diferença de Médias das Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas entre os Grupos Com PATP e Sem PATP 110
Tabela 9 – Teste de Diferença de Médias para Estabilidade Profissional e as Competências Transversais Pessoais 110
Tabela 10 – Teste de Diferença de Médias para Estabilidade Profissional e as Competências Socioafetivas e Ético-Políticas 111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
2 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO 21
2.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA 21
2.2 REVISÃO DOS ESTUDOS ACADÊMICOS REALIZADOS NA ÁREA 24
3 REFERENCIAL TEÓRICO 39
3.1 METODOLOGIAS ATIVAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM 39
3.2 O MÉTODO DE PROJETOS 44
3.3 COMPETÊNCIAS 48
4 METODOLOGIA 68
4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA 68
4.1.1 O Paradigma Interpretativo 68
4.1.2 A Abordagem Quanti-Qualitativa 71
4.1.3 A Pesquisa Explicativa 72
4.1.4 O Estudo de Caso 73
4.2 CONTEXTO 74
4.2.1 Histórico da Instituição 74
4.3 O PROJETO DE APERFEIÇOAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO (PATP) 78
4.4 OS SUJEITOS DESTE ESTUDO 91
4.5 A COLETA DE DADOS: O QUESTIONÁRIO INICIAL 93
4.6 CAMINHOS DA ANÁLISE DOS DADOS 99
4.6.1 Análise Quantitativa 100
4.6.2 Análise Qualitativa 101
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 102
5.1 RESULTADOS QUANTITATIVOS 102
5.2 RESULTADOS QUALITATIVOS 112
5.2.1 Competências Transversais Pessoais 113
5.2.1.1 Trabalho em Equipe 114
5.2.1.2 Comunicação Oral e Escrita 118
5.2.1.3 Comunicação Tecnológica 123
5.2.1.4 Conhecimento Específico 126
5.2.1.5 Criatividade 129

5.2.1.6 Autonomia e Capacidade Crítica 132
5.2.1.7 Adaptabilidade 135
5.2.2 Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas 137
5.2.2.1 Liderança 138
5.2.2.2 Afetividade e Empatia 139
5.2.2.3 Responsabilidade Social e Comprometimento com a Profissão 142
5.2.2.4 Comunicação Oral e Escrita 145
5.2.2.5 Comunicação Tecnológica 146
5.3 PATP EM DIÁLOGO COM COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS 148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 160
REFERÊNCIAS 164
APÊNDICE 1 171
APÊNDICE 2 172
APÊNDICE 3 175
APÊNDICE 4 176

1 INTRODUÇÃO

Os avanços mundiais no campo da economia, política, tecnologia, cultura e ciência, exigem profissionais cada vez mais preparados para atuar, reinventando a profissão a cada obstáculo. A função de preparar os profissionais para tal necessidade é da universidade, por tradição, desde seu início; contudo, é fácil encontrar profissionais diplomados com dificuldades para se estabilizar no contexto real e mutável da profissão, e também, comum encontrar vagas de emprego abertas por falta de profissionais com o perfil adequado, ou seja, faltam candidatos cujas competências atendam à demanda do trabalho.

Como é possível que o profissional formado não tenha desenvolvido as competências características da profissão, que são as mesmas requeridas pela vaga de emprego, se ele passou pela formação acadêmica? Muitas vezes a competência técnica existe, porém de forma isolada, desconexa do contexto e de demais competências exigidas pelo mercado de trabalho, o que chama a atenção para um grande desafio da Educação Superior – o de formar um profissional capacitado, que saiba desenvolver a técnica de forma crítica, autônoma, considerando o outro, superando desafios e adaptando-se às mudanças do mercado, que consiga comunicar-se adequadamente para mediar conflitos e inovar enquanto líder e parte de uma equipe; um cidadão com responsabilidades e comprometimento.

A Educação Superior, com vistas a atender essa necessidade de formação integral do profissional, remodela-se para além da transmissão de conhecimentos restritos à sala de aula e aos livros, que levam a imaginar a atuação profissional. Exige que a teoria escrita seja aplicada de forma prática em diversas circunstâncias, proporcionando ao estudante a experimentação das mesmas, à frustração pelo erro e à comemoração do acerto, associadas à responsabilidade de querer aprender. Pode-se entender uma educação com olhar mais amplo, com foco no desenvolvimento de competências para além das atinentes ao curso, considerando e validando competências transversais como fundamentais para a formação do estudante. Colaboram com essas afirmações autores como Mansfiel (2004) e Barnett (1994), cujos estudos mostram a necessidade do desenvolvimento de competências transversais durante a Graduação, para que os profissionais estejam mais bem preparados ao entrar no mercado de trabalho.

Antes que a discussão avance, é oportuno conceituar competências transversais como sendo aquelas habilidades essenciais aplicáveis em situações imprevisíveis e inesperadas, que acompanham as mudanças da sociedade. São competências que podem ser transferidas para outros contextos como o pessoal e o social, além do profissional, como elemento de rotina do

indivíduo, que passa a atuar com intencionalidade e segurança em contextos técnicos e complexos onde ele possa fazer escolhas éticas, conscientes e transformadoras. Poderíamos citar como competências transversais a liderança, o comprometimento, a autonomia, a responsabilidade, dentre outras que serão discutidas mais adiante.

Nesse segmento, introduzimos a reflexão sobre outro desafio para a Educação Superior – o da formação de professores –, uma vez que estes se tornam responsáveis por conduzir a formação de um profissional, que esteja de tal maneira preparado para cumprir com seu papel profissional, replicando as premissas educativas em tempos diferentes, com idades diferentes, num contexto que reflete o futuro das gerações da sociedade. Para o curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais contribuem com uma relação de competências necessárias para a formação de professores, no entanto, aquelas que contemplam um profissional além dos limitadores da profissão, aqui entendidas como competências transversais, tendem a ser negligenciadas por uma formação tradicional com foco na técnica profissional pura e unidirecional.

A formação tradicional gera inquietações quanto ao êxito da Universidade em promover este desenvolvimento mais complexo do profissional, já discutido por Dewey (1989), ao apontar para uma educação progressista/democrática não restrita à transmissão do conhecimento como algo acabado, onde o saber e habilidades adquiridos pelo estudante possam ser integrados à sua vida como cidadão e como pessoa, numa organização educacional que promova a vivência real para o aprendizado eficaz e melhoria da sociedade.

Na mesma linha, Kilpatrick (2008), propõe o trabalho por projetos de aprendizagem, cuja perspectiva é de que, a partir da resolução de situações reais do trabalho, se possa desenvolver as competências necessárias à profissão. O método de projetos constitui uma estratégia de metodologia ativa de ensino e aprendizagem, onde o estudante é o principal responsável pela sua aprendizagem, ou seja, é o centro deste processo, o qual é mediado por um professor munido de habilidades que favoreçam e potencializem cada descoberta sua. O uso de projetos tem se mostrado eficaz para aproximar a construção de conhecimento da academia com a realidade da vida e do trabalho; além disso, promove a aprendizagem genuinamente interdisciplinar, ou seja, aquela que permita ao indivíduo ir além do próprio conhecimento, integrando fatores múltiplos e diferentes para um bem comum. A interdisciplinaridade, de acordo com Japiassu (1976), deve ser vista a partir da epistemologia da complementaridade, da convergência para substituir a dissociação, permitindo que o saber específico transcenda para acolher contribuições de outras áreas.

A partir disso, emerge o papel do professor, ponto crucial para o sucesso do processo educativo no que tange à educação profissional e também humana, na perspectiva da educação democrática, que se utiliza de metodologias ativas para alcançar desde os objetivos mais simples até os mais complexos das atividades de ensino e de aprendizagem. Autores como Morán (2015), Pimenta e Anastasiou (2005), Berbel (2012) e Paulo Freire (1996), dentre outros, propõem a reflexão sobre práticas pedagógicas capazes de despertar a curiosidade do estudante e mobilizá-lo para a autonomia, com vistas a prepará-lo para ser capaz diante do mundo do trabalho, do social e do familiar. Em igual importância, trazem o papel do professor, como o profissional dotado de competências, que pode enxergar e utilizar-se de metodologias ativas como ferramentas aliadas para o seu trabalho de mediar a construção de um ser profissional capaz e humanizado.

Levando em consideração reflexões sobre a Educação Superior sob aspectos como os levantados até então, uma Instituição de Educação Superior do Norte do Rio Grande do Sul desenvolveu uma metodologia específica para os cursos de Graduação, denominada Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático – PATP. Este PATP consiste em propor aos estudantes um trabalho onde estes possam vivenciar, na prática, os conteúdos teóricos de cada semestre, construindo como documento de registro um artigo científico. Esta proposta permite desafiar os estudantes a conhecerem, por meio da ementa de cada disciplina, a articulação entre elas, uma vez que o interesse de cada grupo de estudantes pode levá-los a aprofundar temas transversais presentes, e observar como os conteúdos, que se vistos isoladamente podem não ser bem compreendidos, são aplicados na prática diária da profissão, ganhando significado na perspectiva do estudante.

Essa metodologia de trabalho acadêmico, o PATP, parece evidenciar o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de responder de melhor forma às necessidades de formação dos estudantes tornando-se, assim, um diferencial na formação deles. Dentre as competências que se oportuniza desenvolver estão a autonomia, o trabalho em equipe, a comunicação oral e escrita, a liderança, o comprometimento, entre outras, importantes para o bom desempenho profissional.

Este diferencial ainda não foi constatado em trabalhos investigativos, o que desperta questionamentos e tornando-se o problema de pesquisa em tela:

Em que medida o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior?

Associados ao problema de pesquisa estão o objetivo geral e objetivos específicos.

O objetivo geral deste estudo é analisar em que medida o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior.

Como objetivos específicos considera-se:

a) Caracterizar os egressos do curso de Pedagogia da IES em estudo;

b) Identificar a inserção dos egressos de Pedagogia no mercado de trabalho;

c) Verificar quais competências transversais foram desenvolvidas durante a formação na Educação Superior para atuação profissional, na perspectiva dos egressos e de seus empregadores;

d) Comparar as competências desenvolvidas entre os egressos formados com PATP e os egressos formados sem PATP.

Diante do exposto, em acordo com o contexto apresentado, com o problema central deste estudo e os objetivos, geral e específicos, apresenta-se a tese defendida nesta pesquisa:

O Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior.

Para alcançar os objetivos propostos, foi preciso um embasamento teórico, que fundamentou o delineamento dos instrumentos de pesquisa e a definição de competências transversais necessárias à profissão de professor.

O presente trabalho, então, foi estruturado em cinco partes, além da introdução. A primeira parte apresenta a justificativa deste estudo, contemplando a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e a revisão de estudos acadêmicos realizados na área. A segunda parte é composta pelo referencial teórico, que se inicia pelo detalhamento sobre as metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem, seguindo para o método de projetos; as competências e competências transversais na Educação Superior; a estratégia pedagógica utilizada pela IES e o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico-Prático, foco deste estudo. A terceira parte contempla a metodologia utilizada a partir do detalhamento da abordagem da pesquisa, o contexto do espaço de pesquisa e os sujeitos de estudo, bem como a coleta de dados quantitativos, qualitativos e seus processos de análise. A quarta parte trata da apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa. A quinta parte apresenta os saberes desenvolvidos ao longo do estudo sobre as competências transversais dos egressos de Pedagogia, sintetizados na forma de considerações finais.

2 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO

Este capítulo tem como principal propósito apresentar a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, de modo a explicitar a origem do interesse pelo desenvolvimento do tema em questão neste estudo. Além disso, desenvolve-se a revisão de estudos acadêmicos na área, a fim de constatar a relevância do tema em estudo.

2.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Minha formação inicial foi no Magistério, no qual desenvolvi muitas das habilidades no âmbito educacional que possuo hoje. Como essa formação aconteceu muito cedo e eu não sabia exatamente o que queria para o futuro, julguei estar iniciando uma profissão por influência de minha mãe, que foi professora a vida toda, daquelas educadoras que dão a vida pela sua escola e por seus alunos. Então, decidi não continuar os estudos na Licenciatura, cursei a Faculdade de Fisioterapia e após a conclusão, exerci esta profissão em um tempo paralelo ao exercício da docência.

Ainda na Graduação, comecei a trabalhar na Faculdade Ideau (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai) e a me envolver com a educação novamente. Muito timidamente no início, comecei a auxiliar um professor de anatomia em suas aulas e, com o passar do tempo, decidi fazer o Mestrado para poder dar aulas na Educação Superior. Fiz o Mestrado em Saúde Coletiva, na Unisinos, e assumi como professora efetiva quatro disciplinas do curso de Educação Física – Licenciatura (Anatomia I, Anatomia II, Fisiologia do Exercício e Cinesiologia). Foi nesse período que conheci também as metodologias ativas de ensino, em razão de que a metodologia central da Instituição é a aprendizagem por projetos de intervenção e pesquisa, de forma interdisciplinar. Tal projeto, intitulado Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático (PATP) visa a inserir os alunos em contato direto com sua profissão, a cada semestre, abordando as disciplinas ministradas naquele período.

Nesse meio tempo, assumi na Instituição um cargo de liderança, como coordenadora do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, dentro do qual, além dos cursos de Especialização, organizamos a Formação Continuada de Professores da rede estadual e municipal de vários municípios da região do Alto Uruguai e Planalto; a Mostra de Iniciação Científica (MIC), que em 2020 teve em sua décima edição; três revistas científicas (REI[1],

[1] REI – Revista de Educação IDEAU (Qualis A4); RACI – Revista de Administração e Contábeis IDEAU; RAMVI – Revista de Agronomia e Medicina Veterinária IDEAU.

RACI e RAMVI); inúmeros cursos de extensão; um projeto de revitalização dos idosos pertencentes à comunidade de Getúlio Vargas: Informática na Melhor Idade, conduzido junto aos alunos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e a Assessoria Pedagógica ao Programa *A União faz a Vida*, no qual atendemos 29 municípios, que introduziram efetivamente a pedagogia de projetos em suas escolas.

Nos últimos dois anos, além de acompanhar os projetos acima citados, tenho auxiliado a organização pedagógica dos cursos da Faculdade Ideau em quatro *campi* (Getúlio Vargas, Passo Fundo, Caxias do Sul e Bagé), uma vez que a mesma fez reformulações na matriz curricular. Nesse período, fiz contato com mais de três mil alunos da Instituição, em forma de palestras, *workshops* e aulas regulares, versando sobre a importância das Metodologias Ativas e da atuação do aluno como protagonista de seu aprendizado, na intenção de conscientizá-los para a autonomia na busca pelo conhecimento. Da mesma forma, conduzo um programa de formação continuada voltada à prática docente, realizando um trabalho com os professores que fazem parte do corpo docente da IES, fortalecendo alguns conceitos e necessidades da profissão, posto que muitos iniciam sua atuação sem preparação prévia, tais como os médicos veterinários, por exemplo, que possuem apenas uma formação técnica aplicada.

A Instituição onde trabalho tem 16 anos, e acompanho seu crescimento desde o início, o que me oportunizou conhecer muito da organização de metodologias ativas, conceitos, atendimento à legislação e solicitações do Ministério da Educação (MEC). Tenho também, por conta da Formação Continuada de Professores, trabalhado muito perto das escolas e de seus gestores, acompanhando as mudanças nos Ensinos Fundamental e Médio. Tive a oportunidade de conhecer os processos do ensino de nove anos, da educação por ciclos de aprendizagem e o ensino médio politécnico e integral, auxiliando as escolas com suporte pedagógico e, muitas vezes, estrutural. Considero um privilégio poder estar em contato com essas pessoas que fazem muito pela comunidade escolar, e fico feliz por estar em um cargo na IES que me permite ajudá-los.

Meu interesse pelo Doutorado iniciou pela necessidade profissional, pois a IES precisa contratar doutores para sustentar sua nota junto ao MEC e poder desenvolver outros projetos de pesquisa mais substanciais, com possibilidade de financiamentos. Para tal, no ano de 2015 cursei as disciplinas obrigatórias do Doutorado em Administração pela Universidade Nove de Julho (Uninove), aprendendo muito sobre gestão, mas descobri que não poderia continuar a formação em algo que não me atraía completamente e, então, fiz a busca por vários programas na área da saúde, já que minha formação foi nesta linha. Durante essas

buscas, percebi que meu trabalho diário envolvia a educação, e que as pessoas que me rodeiam e contribuem para meu crescimento profissional são educadores. Além disso, dei-me conta de que há 14 anos eu vivo imersa em processos que tratam de educação, que eu leio mais sobre educação do que outros assuntos, que eu participo mais de seminários e fóruns de educação do que de saúde.

Compreendi que o desejo de fazer o doutorado é para colaborar com a educação da IES em que eu trabalho, visto que me realizo mais indo visitar uma escola e conversar com os professores da mesma do que atender um cliente de fisioterapia. Que é mais prazeroso ver os alunos da Graduação compreenderem que estatística só é chata quando a gente a estuda isoladamente, mas que, se integrada ao contexto da profissão, é interessante e útil. Por fim, percebi que lá atrás, quando fiz o magistério, não foi por influência de minha mãe, mas porque meu lugar é na educação. Acredito sinceramente que me aprofundando em conhecimentos em educação posso desenvolver pesquisas que colaborem com escolas, estudantes, professores e com a IES na qual trabalho, com minha crença de que a educação é nossa única esperança para uma sociedade melhor.

Possuo, ainda, formação em inglês pelo CCAA – Centro de Cultura Anglo-Americana, formação em técnicas interpessoais pelo *Dale Carnegie Training,* Imersão no sistema *Total Care* do Columbia *Collegie* do Canadá, o qual trabalha com uma metodologia diferente para crianças em forma de internato e que tem como filosofia “Cuidados totais” com os alunos, onde fiz o curso de *Leadership training.*

Também tive minha atenção voltada à execução de projetos para a Faculdade em termos de sustentabilidade financeira e posicionamento de mercado. Entendo que a partir de agora a minha contribuição para a estruturação de departamentos, eventos e outros tenha sido bem encaminhada e, então, um novo caminho, que é a produção científica, seja ideal para mim. A proposta que fiz a mim mesma é a de colocar no papel, em formato de trabalhos científicos, a experiência e as observações que são identificadas na prática, na intenção de colaborar com a comunidade científica, de modo a trazer evidências de que o desenvolvimento de projetos pode contribuir para com a melhoria na formação do estudante da Educação Superior.

Diante deste pensamento, verifico que o ponto de partida é conhecer em profundidade os resultados de um trabalho que venho acompanhando há 16 anos, o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático (PATP), e avaliar, sob o ponto de vista científico, esses resultados, que até então estão em um domínio empírico.

2.2 REVISÃO DOS ESTUDOS ACADÊMICOS REALIZADOS NA ÁREA

De modo a melhor entender como a produção científica vem sendo desenvolvida na academia acerca da temática em estudo, realizou-se uma busca, em bancos de dados, por trabalhos que continham a palavra-chave "competências transversais" no idioma português, *"soft skills"* no idioma inglês e "*competencias transversales*" em espanhol. A pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (Capes) e no banco de dados da *Scientific Eletronic Library Online (SciELO).*

A busca no banco Capes, realizada em 28 de agosto de 2018 e cujas análises se seguiram até dezembro do mesmo ano, centrou-se na palavra-chave em português, sem recorte temporal, na intenção de encontrar o maior número possível de trabalhos. Foram encontrados 64 trabalhos entre teses e dissertações, das quais foram selecionadas três teses e seis dissertações que abordavam o tema das competências transversais. As demais 55 possuíam a palavra-chave ligada ao tipo de estudo (corte transversal), ou tratavam de assuntos "transversais" às temáticas de estudo, variando entre negócios, sustentabilidade, saúde e questões educacionais específicas como geografia e ciências.

Dos nove trabalhos selecionados, somente três (duas teses e uma dissertação) versavam do desenvolvimento de competências transversais a partir de estratégias pedagógicas; as demais apresentavam a temática como achados que emergiram durante o estudo, o qual tinha outro foco como objetivo, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos Relacionados com a Temática em Tela nesta Tese Encontrados na BDTD

	TIPO /ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	ACHADOS	PALAVRAS-CHAVE
1	Tese 2014	MENDON-ÇA, E. T. de	A produção de tecnologias educacionais emancipatórias em interface com as tecnologias de informação e comunicação: potencializando os processos de ensinagem na formação profissional no contexto do sistema único de saúde	Desenvolver, aplicar e avaliar Tecnologias Educacionais Emancipatórias (TEE) em interface com Tecnologias de Informação e Comunicação que facilitem os processos de ensinagem na formação de profissionais sobre as políticas de saúde brasileiras, com destaque ao Sistema Único de Saúde e cidadania. Objeto de estudo as TEE enquanto auxílio e potencialização dos processos de ensinagem, na formação integrada de profissionais de distintas áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Exatas, Biológicas e da Saúde e Agrárias), situados nos dois *campi* da Universidade Federal de Viçosa, MG, tendo como fundamentos as metodologias ativas desenvolvidas em ambientes virtuais e presenciais de aprendizagem, e cujo foco de trabalho reside no desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e digitais pelos estudantes.	Qualiquantitativa: pesquisa-ação com 29 estudantes universitários que cursavam a disciplina semipresencial. Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania, pertencentes a cursos de Graduação de diferentes áreas de conhecimento (biológicas e da saúde, humanas, agrárias e exatas) de dois *campi* de uma universidade.	Aprender a ser; Efetividade da tecnologia para aprendizagem; Melhora da interação professor-aluno; tutor-aluno; Desenvolvimento de competências de cidadania, valores e ética, comunicação, trabalho em equipe e raciocínio crítico-reflexivo.	Tecnologia na educação; Ambiente virtual de aprendizagem; Metodologias inovadoras; Processo ensino-aprendizagem; Formação por competências; Sistema Único de Saúde.
2	Tese 2015	YANAZE, L. K. H.	Ambientes tecno-pedagógicos para o desenvolvimento de competências transversais para inovação em engenharia	Colaborar nas discussões sobre a formação do engenheiro, com foco na engenharia elétrica e de computação, revisitando conceitos de educação em engenharia, aprendizagem ativa, inovação, *Design Thinking* e competências transversais, e definindo, como	Qualitativa. Alunos do curso de Engenharia Elétrica dos EUA e do Brasil. De disciplina específica.	Elaboração de um método para auxiliar no planejamento das disciplinas com foco em inovação e identificando competências transversais e como melhor desenvolvê-las.	Educação em Engenharia; Aprendizagem ativa, competências transversais; Inovação; Tecno-pedagogia, ambientes tecno-pedagógicos.

				contribuição de pesquisa, os conceitos de tecno-pedagogia e ambientes tecno-pedagógicos, com pressupostos de convergência de estruturas tecnológicas, estratégias pedagógicas e métodos de avaliação em aprendizagem ativa para inovação.			
3	Dissertação 2013	SANTOS, E. F. dos	Percepções dos estudantes de engenharia em relação ao ensino e aprendizagem em gerenciamento de projetos	Procurou analisar os aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem em gerenciamento de projetos nos cursos de Engenharia.	Abordagem qualitativa. Pesquisa bibliográfica e levantamento de dados por meio de questionário estruturado, de caráter descritivo.	Identificou-se, dentro do contexto brasileiro, um déficit em ações voltadas para o *e-learning* e uma necessidade de melhoria no apoio dado pelos professores à aprendizagem em gestão de projetos; além disso, a percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento das competências transversais a partir do estudo da disciplina.	Gestão de Projetos; Ensino e Aprendizagem; *E-Learning*; Apoio Docente; Competências Transversais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dentre os três trabalhos, uma tese usou da abordagem quantiqualitativa, enquanto a outra usou apenas a pesquisa qualitativa e a dissertação utilizou metodologia com abordagem também qualitativa. Quanto aos sujeitos, tanto as teses quanto a dissertação envolveram estudantes universitários. Como procedimentos técnicos, uma das teses usou a pesquisa-ação, enquanto a outra não nomeia o procedimento, apenas descreve a avaliação de anúncios de empregos e a participação nas aulas da disciplina em estudo; a dissertação se caracterizou como pesquisa básica descritiva-exploratória. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, uma das teses realizou triangulação de técnicas (mapa conceitual, questionário estruturado e semiestruturado e observação participante); a outra utilizou análise documental e observação, enquanto que a dissertação fez uso de questionário estruturado. As teses foram desenvolvidas, uma em Viçosa, no ano de 2014, e a outra em São Paulo, no ano de 2015; já a dissertação foi desenvolvida em Recife, no ano de 2013.

Quanto à categoria administrativa de ensino, os três trabalhos foram desenvolvidos em programas de Pós-Graduação de universidades públicas, estes não sendo da área de educação – uma das teses em Ciências da Nutrição, a outra em Sistemas Eletrônicos, e a dissertação em Engenharia de Produção.

A tese intitulada *A produção de Tecnologias Educacionais Emancipatórias em interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação: potencializando os processos de ensinagem na formação profissional no contexto do Sistema Único de Saúde*, de autoria de Érica Toledo de Mendonça (2014), foi desenvolvida com o objetivo de desenvolver, aplicar e avaliar Tecnologias Educacionais Emancipatórias (TEE) em interface com Tecnologias de Informação e Comunicação que facilitem os processos de ensinagem na formação de profissionais sobre as políticas de saúde brasileiras, com destaque ao Sistema Único de Saúde e cidadania. A pesquisa, realizada com 29 estudantes universitários que cursavam a disciplina semipresencial de Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania, de cursos de Graduação de diversas áreas do conhecimento, apresentou efetividade da tecnologia para aprendizagem; melhora da interação professor-aluno, tutor-aluno; e o desenvolvimento de competências de cidadania, valores e ética; comunicação, trabalho em equipe e raciocínio crítico-reflexivo. O estudo apresenta ferramentas de Tecnologia de Informação que podem ser integradas como estratégias pedagógicas para desenvolver competências transversais, desenvolvido com estudantes e não egressos.

Leandro Key Higuchi Yanaze (2015), em sua tese *Ambientes tecno-pedagógicos para o desenvolvimento de competências transversais para inovação em engenharia*, teve como objetivo colaborar nas discussões sobre a formação do engenheiro, com foco nas engenharias elétrica e de computação, revisitando conceitos de educação em engenharia, aprendizagem ativa, inovação, *design thinking* e competências transversais, e definindo, como contribuição de pesquisa, os conceitos de tecno-pedagogia e ambientes tecno-pedagógicos, com pressupostos de convergência de estruturas tecnológicas, estratégias pedagógicas e métodos de avaliação em aprendizagem ativa para inovação. O resultado encontrado junto aos alunos do curso de Engenharia Elétrica no Brasil e nos EUA consistiu da elaboração de um método para auxiliar no planejamento de disciplinas e cursos com foco em inovação, identificando as competências transversais que devem ser incentivadas e relacionando tais competências com estratégias de ensino e aprendizagem, sugerindo a estrutura tecnológica e o método de avaliação a serem adotadas. Ainda, um levantamento de competências necessárias e preparação de um modelo com melhores estratégias de ensino e avalição a serem adotadas com estudantes e não egressos.

A dissertação de Edilene Felix dos Santos (2013), intitulada *Percepções dos estudantes de engenharia em relação ao ensino e aprendizagem em gerenciamento de projetos,* objetivou analisar os aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem em gerenciamento de projetos nos cursos de engenharia. Como resultados principais, destaca-

se o *e-learning* como ferramenta de complementação ao estudo da disciplina de gestão de projetos, a necessidade de melhoria no apoio dado pelos professores à aprendizagem em gestão de projetos, e o desenvolvimento de competências transversais, que incorpora habilidades interpessoais, aprendizado cooperativo, transmissão de ideias e pró-atividade na busca do conhecimento. O estudo ainda apresenta como conclusões a identificação de um déficit em ações voltadas ao *e-learning*, no contexto brasileiro, e a percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências transversais a partir do estudo da disciplina. Oferece como contribuições a sugestão de inclusão da disciplina em currículos acadêmicos, dada sua importância para proporcionar uma melhor formação para os estudantes, e traz o e-*learning* como estratégia pedagógica que pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais.

A busca na *SciELO*, desenvolvida em 20 de setembro de 2019 e cujas leituras e análises se seguiram até novembro do mesmo ano, partiu da palavra-chave nos três idiomas e um filtro temporal de 5 anos, portanto, publicações entre 2015 e 2019, resultou em 129 trabalhos. A partir da análise dos resumos destes, foi realizada a primeira seleção, considerando a aderência ao estudo em tela; em seguida, a avaliação dos objetivos e da metodologia, buscando identificar a relação entre competências transversais e estratégias pedagógicas que oportunizassem seu desenvolvimento.

Para a busca com a palavra-chave em português competências transversais, obteve-se 49 trabalhos, dos quais dois eram repetidos e 15 tratavam, em algum momento de sua construção, o tema competências transversais, em regra geral, como importantes no contexto de trabalho atual. Três dentre os 15 trabalhos traziam o diálogo entre estratégias pedagógicas e o desenvolvimento de competências transversais, porém, nenhum deles objetivou avaliar a relação de casualidade entre essas variáveis. Veja-se o Quadro 2 que segue.

Quadro 2 – Trabalhos Relacionados com a Temática em Tela nesta Tese Encontrados na *Scielo*

	TIPO /ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	ACHADOS	PALAVRAS-CHAVE
1	Artigo 2019	GALÁN, J.; IVETTE, Y.	¿Cómo desarrollar competencias de creatividad e innovación en la educación superior? Caso: carreras de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional	Desenhar um modelo para desenvolver essas competências ao longo da grade curricular dos currículos dos 34 projetos de engenharia oferecidos pela referida instituição.	Bibliográfico.	Elaborou-se um modelo para o desenvolvimento de competências transversais: resolução de problemas; criatividade e inovação para os cursos na área de engenharia.	Competencias transversales; Creatividad; Innovación; Investigación educativa; Solución de problemas.
2	Artigo 2019	TEJADA, S.; RAMIREZ, E. J.; DÍAZ, R. J.; HUYHUA, S. C.	Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermeira	Explorar a prática pedagógica docente na formação para o cuidado de enfermagem na Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas.	Qualitativa; entrevista com 21 enfermeiros.	Foram identificadas quatro categorias relacionadas à prática pedagógica na formação do enfermeiro: convivência e relações de cuidado/descuido na formação de enfermagem; II) (Des)articulação teórico-prática no ensino/aprendizagem do cuidado de enfermagem: para a integração docente-assistente; III) Complementaridade docente/estudante para a construção de conhecimento e estratégias didáticas.	Educación en enfermería; Pedagogía; Cuidados de enfermería; Perú.
3	Artigo 2018	GONZÁLEZ MORGA, N.; PÉREZ CUSÓ, J.; MARTÍNEZ JUÁREZ, M.	Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora	Conhecer o grau de desenvolvimento destas quatro competências transversais e identificar as fortalezas e fraquezas em seu processo de formação, para finalmente analisar as propostas de melhora que sugerem 1137 estudantes do último ano de graduação das cinco áreas de conhecimento da Universidade de Murcia.	Quantitativo: questionário com 1.137 estudantes de cinco áreas diferentes.	Necessidade de melhorar o desenvolvimento de competências; trabalho em equipe é mais desenvolvido; controle emocional é o menos desenvolvido; há diferenças significativas entre as áreas do conhecimento. Fortalezas entre o estudante, o entorno e a estrutura; fraquezas entre a instituição, o centro e a aula.	Competências transversais; Educação Superior; Melhora da educação; Estudante.

4	Artigo 2019	LUY-MONTEJO, C.	El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios	O efeito da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no desenvolvimento da inteligência emocional de estudantes do primeiro ano em uma Universidade Privada de Lima.	Investigação experimental com 1.281 ingressantes.	Os resultados mostraram que houve influência significativa do PBL no desenvolvimento de inteligência emocional nos estudantes em estudo.	Problem-Based Learning; Active Learning Methodology; Emotional Competencies; Emotional Intelligence; Soft Skills.
5	Artigo 2018	CARRIÓ, M.; AGELL, L.; RODRÍGUEZ, G.; LARRAMONA, P.; PÉREZ, J.; BAÑOS, J. E.	Percepciones de estudiantes y docentes sobre la implementación del aprendizaje basado en problemas como método docente	Descrever as percepções dos estudantes e docentes sobre a introdução da Aprendizagem Baseada em Problemas para a aquisição de competências.	Questionário com pontuação de 1 a 10 para competências genéricas e científicas, e uma pergunta aberta sobre sugestões de melhora.	Aumento da percepção de aquisição da competência científica, tanto para estudantes como professores. Em relação às competências transversais, aumentaram também, porém para os docentes foi maior. Quanto à satisfação do estudante, resultados positivos foram encontrados.	Aprendizaje basado en problemas; Competencia científica; Competencias genéricas; Percepciones de estudiantes.
6	2016	ANGELINI DOFFO, M. L.	Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés	El objetivo del estudio es evaluar y analizar los resultados de la puesta en práctica de la evaluación formativa y compartida en alumnado de tercer año de la carrera de Magisterio con especialidad en lengua inglesa.	Estudo qualiquantitativo com 135 estudantes. Entrevista individual e em grupos, e análise quantitativa da classificação tabulada em Excel pelo professor da disciplina.	A avaliação formativa e em pares influência de maneira positiva no envolvimento do estudante com a disciplina, realça a qualidade do ensino-aprendizagem; propicia um acompanhamento próximo e diferenciado do estudante, e desenvolve competências linguísticas e transversais, como também permite um melhor rendimento acadêmico.	Evaluación formativa; Avaliação em pares; Autoavaliação; Competências linguísticas; Relações interpessoais.
7	2016	GERMAIN, F.; VICENTE, J.; PÉREZ-RICO, C.; VILLA, P.	Formulación de preguntas de respuesta múltiple: un modelo de aprendizaje basado en competencias	O Objetivo da presente inovação foi combater a tendência do aluno pela passividade, para que ele mesmo construa seu próprio conhecimento relevante e pessoal. As estratégias para obtê-lo são a promoção de práticas de competências transversais e seu controle mediante autoavaliação reflexiva	Foi solicitado que os alunos elaborassem questões de múltipla escolha acompanhadas de argumentação correspondente ao seu conteúdo. Ao término da experiência, foi entregue aos estudantes um questionário perguntando sua opinião sobre o projeto.	Melhora estatisticamente significativa da melhoria do desempenho; As respostas ao questionário mostraram melhor compreensão dos objetivos da disciplina e do próprio processo de aprendizagem por parte do aluno, levando-o a otimizar os resultados acadêmicos;	Adquisición de conocimiento; Aprendizaje; Autoevaluación diagnóstica; Cuestionarios; Educación basada en competencias.

				por parte do estudante.		O processo de formulação de perguntas e respostas se demonstrou útil para o aprendizado dos conteúdos, além de permitir o desenvolvimento de competências transversais e específicas.	
8	2016	GERMAIN, F.; VICENTE, J.; PÉREZ-RICO, C.; VILLA, P.	Formulación de preguntas de respuesta múltiple: un modelo de aprendizaje basado en competencias	O Objetivo da presente inovação foi combater a tendência do aluno pela passividade, para que ele mesmo construa seu próprio conhecimento relevante e pessoal. As estratégias para obtê-lo são a promoção de práticas de competências transversais e seu controle mediante autoavaliação reflexiva por parte do estudante.	Foi solicitado que os alunos elaborassem questões de múltipla escolha acompanhadas de argumentação correspondente ao seu conteúdo. Ao término da experiência, foi entregue aos estudantes um questionário perguntando sua opinião sobre o projeto.	Melhora estatisticamente significativa da melhoria do desempenho; As respostas ao questionário mostraram melhor compreensão dos objetivos da disciplina e do próprio processo de aprendizagem por parte do aluno, levando-o a otimizar os resultados acadêmicos; O processo de formulação de perguntas e respostas se demonstrou útil para o aprendizado dos conteúdos, além de permitir o desenvolvimento de competências transversais e específicas.	Adquisición de conocimiento; Aprendizaje; Autoevaluación diagnóstica; Cuestionarios; Educación basada en competencias.
9	2015	LLARGUÉS, E.; HERRANZ, X.; SÁNCHEZ, L.; CALBO, E.; VIRUMBRALES, M.	Aplicación de un modelo híbrido de aprendizaje basado en problemas como estrategia de evaluación e interrelación 'multiasignaturas'	Implementação de ABP-FS como estratégia metodológica de ensino e aprendizagem e instrumento de avaliação.	74 alunos do curso de medicina da UIC: 37 homens e 37 mulheres com idade entre 20 e 27 anos.	Os resultados mostraram um alto grau de satisfação dos estudantes com a metodologia fundamentada em ABP, havendo uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento de raciocínio clínico, capacidade de análise, compreensão do conteúdo específico e trabalho em grupo.	Aprendizaje basado en problemas (ABP); Grado de medicina.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O estudo de Galán (2019), intitulado ¿*Como desarrollar competências de creatividad e innovación en la educación superior? Caso: carreras de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional*, propôs desenvolver um modelo para desenvolver competências transversais como

resolução de problemas, criatividade e inovação para os alunos dos 34 cursos de Engenharia ofertados pelo Instituto Politécnico Nacional. Este modelo enfatiza o trabalho interdisciplinar dos docentes de quatro áreas formativas dos cinco níveis de formação do curso, considerando como estratégias pedagógicas o desenvolvimento de projetos, a aprendizagem baseada em problemas e estudos de caso. O resultado dessa pesquisa foi a estruturação do modelo para desenvolver as competências transversais de acordo com cinco níveis de evolução dos cursos de engenharia, que pode ser utilizado como modelo a ser adaptado para outros cursos. Apesar de o estudo não ter como objetivo a verificação da ação das estratégias pedagógicas em relação ao desenvolvimento das competências, a proposta de um modelo que as utiliza com esse fim reafirma a importância de metodologias ativas para a formação de profissionais mais completos.

O estudo *Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermeira*, de Tejada *et al.* (2019), teve como objetivo explorar a prática pedagógica docente na formação para o cuidado de Enfermagem na Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. Utilizando uma metodologia qualitativa, entrevistaram 21 indivíduos, dentre os quais alunos e professores do curso de Enfermagem. Obtiveram como resultados três categorias principais que demonstraram a importância da relação entre teoria e prática para a formação profissional, bem como o envolvimento professor-aluno para o desenvolvimento de competências, principalmente no que se refere à capacidade crítico-reflexiva e competências de empatia e cuidado para com os pacientes e as famílias. O estudo conclui seus achados destacando a influência do professor na formação profissional dos enfermeiros e a necessidade de estimular o pensamento crítico por meio de estratégias de ensino de cuidado em enfermagem, aprendizado baseado em problemas, estudos de caso, laboratórios vivenciais e sociodrama. Apesar de o trabalho não objetivar o estudo de competências transversais, resultou no reconhecimento da necessidade de competências que vão além da técnica profissional e, tão logo, a mudança de estratégias na prática pedagógica para alcançar tais competências.

González Morga, Pérez Cusó e Martínez Juárez (2018), em seu trabalho *Desarrollo de Competencias Transversales em la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora*, pretenderam verificar o grau de desenvolvimento das competências transversais no trabalho em equipe, na interação social, no compromisso ético-social e no controle emocional, bem como suas fortalezas e debilidades para, então, propor sugestões de melhoria. O estudo, com metodologia descritivo-transversal, utilizou como instrumento um questionário tipo *survey,* com perguntas abertas e fechadas, aplicado a 1.137 estudantes do último ano de diversas áreas do conhecimento da Universidade de Murcia, na Espanha.

Obtiveram como resultado o trabalho em equipe como competência melhor desenvolvida, e o controle emocional, menos desenvolvida. Identificaram também que as competências são diferentes entre os sexos masculino e feminino e entre as áreas do conhecimento. Como pontos positivos para o desenvolvimento de competências transversais, três categorias principais foram apontadas: bagagem já adquirida do estudante antes da Graduação, atividades extras voluntariadas e atividades práticas profissionais. Em relação às atividades práticas profissionais, destaca-se a percepção dos próprios estudantes em melhorar as competências quando da compreensão da relação teoria-prática.

Considerou-se adequado para o desenvolvimento de competências: o uso de metodologias ativas, por sua capacidade de promover interação e participação do aluno e por gerar atividades dinâmicas e em grupo, e as diversas estratégias metodológicas, que permitem aprender o currículo e, ao mesmo tempo, experimentar situações distintas, atendendo aos diversos estilos de aprendizagem. Foram elencadas, conforme este estudo, oito estratégias que melhor atendem ao desenvolvimento de competências transversais: trabalho em equipe, exposições orais, exercícios com apoio de Tecnologia de Informação (TICs), leituras em inglês, debates, elaboração de informes e memórias, saídas de campo (excursões e visitas) e exercícios de reflexão crítica e pessoal. Ainda surgem as atividades de tutoria individual ou em grupo, que aproxima o professor e o aluno, facilitando a troca de experiências e o aprendizado.

Como debilidades da formação de competências, foi elencado pelos alunos: a estrutura curricular dos cursos; a dificuldade financeira da instituição para implantar mudanças necessárias; a quantidade de conteúdo desproporcional ao processo de desenvolvimento; as reduzidas práticas externas; estudo desfocado da realidade, que não prepara para problemas reais; turmas muito grandes; modalidade de ensino muito teórica e tradicional; monotonia dos trabalhos didáticos, com pouca criatividade por parte dos professores; poucos recursos audiovisuais – apesar da mudança no paradigma educativo, os professores permanecem trabalhando com a mesma metodologia tradicional e atividades distantes da filosofia educacional atual. Por último, os alunos apresentam, ainda, o excesso de competitividade e pouco companheirismo, como ponto negativo bloqueador do desenvolvimento de competências transversais. A proposta de melhoria que surge, então, aborda três níveis: institucional, de curso e das aulas. O estudo faz o levantamento, sob o ponto de vista dos estudantes, sobre a importância das competências transversais e de quais estratégias são mais eficazes para promover o seu desenvolvimento, porém, não testa essas estratégias.

Para *soft skills* foram encontrados 40 estudos. Destes, 26 já haviam surgido na busca com a palavra-chave em português, restando, então, 14 trabalhos para analisar, sendo apenas 5 os que tratavam de competências transversais em algum momento de sua estruturação, dos quais 1 apenas relacionava estratégias pedagógicas com o desenvolvimento de competências transversais, como pode ser visto no Quadro 2. Os demais não tinham relação com este assunto.

O artigo intitulado *El Aprendizaje Basado em Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitários*, de Luy-Montejo (2019), teve como objetivo verificar o efeito da Aprendizagem Baseada em Problemas no desenvolvimento da inteligência emocional de estudantes do primeiro ciclo em uma universidade privada de Lima, Peru. Foi empregado o método experimental, de modo a manipular a variável PBL, para produzir efeito na variável inteligência emocional, que então foi medida. O autor utilizou uma amostra de 48 estudantes, sendo que 24 destes fizeram parte de um grupo experimental, participantes de 16 sessões de atividades de PBL, e outros 24 estudantes fizeram parte do grupo controle, recebendo atividades de metodologia tradicional. A medida se deu por meio do teste de BarOn, com a realização de pré e pós-teste. Como resultados, encontrou o efeito positivo do PBL no desenvolvimento da inteligência emocional como um todo, e também especificamente para cada um de seus componentes nos quesitos interpessoal, adaptabilidade e controle de estresse. Ainda, evidenciou a maneira pela qual o PBL desenvolve a inteligência emocional, que consiste de uma competência transversal, porém com estudantes da Graduação e não egressos.

Já a busca com a palavra-chave em espanhol "*competencias transversales*" resultou em 40 trabalhos publicados, sete deles já encontrados na busca com os idiomas em português e inglês. Do total, 17 tratavam, em algum momento de sua construção, do tema competências transversais e destes, mais especificamente, 4, versavam sobre a relação competências transversais e estratégias pedagógicas, apresentados no Quadro 2. Os demais 23 trabalhos não possuíam ligação com o tema em questão.

Carrió *et al.* (2018) realizaram um estudo com o objetivo de descrever a percepção de estudantes e docentes sobre a introdução da Aprendizagem Baseada em Problemas para a aquisição de competências, com o título *Percepciones de estudiantes y docentes sobre la implementación del aprendizaje basado em problemas como método docente,* desenvolvido com alunos e professores do curso de Biologia no período de 2005 a 2011. O projeto-piloto utilizava 20% da carga horária do curso para aplicação da PBL, com grupos de 8 a 10 alunos envolvidos na resolução de problemas, por duas horas semanais, com e sem tutor. Além de

resolver a situação-problema, deveriam reunir de forma resumida os principais aspectos dessa resolução. Ao final de cada semestre, foi realizada a aplicação de um questionário aos estudantes e professores com 20 perguntas que versaram sobre o desenvolvimento de competências específicas e transversais, o valor formativo da metodologia, os aspectos concretos da implementação da metodologia e a satisfação global sobre a experiência e, ainda, uma pergunta aberta solicitando sugestões de melhoria.

As competências transversais analisadas foram: a comunicação oral e escrita, o trabalho em equipe e a busca por informações de forma crítica, por meio de 95 respostas da primeira turma, 108 da segunda, 204 da terceira e 245 da quarta turma de estudantes, e de 102 respostas de professores. Como resultado, a percepção de competências científicas aumentou ao longo das turmas, havendo uma diferença significativa entre as três primeiras e a quarta turma. Não houve diferença significativa entre a percepção dos estudantes e dos professores. Para as competências transversais observou-se também um leve aumento, havendo diferença significativa entre a percepção de professores e alunos no que se refere às competências de comunicação oral e escrita e de trabalho em equipe. Já em relação à busca de informações de forma crítica, apesar de os docentes não considerarem expressiva, observou-se aumento durante o período de estudo.

No que se refere à satisfação quanto ao uso da metodologia, obteve-se respostas variadas entre estudantes e docentes, contudo, ambas positivas. O resultado da investigação qualitativa mostrou um misto de satisfação com dificuldades tanto dos estudantes quanto dos docentes. A maior dificuldade foi em relação à identificação do objetivo da resolução de problemas, indicando a necessidade de intervir na tipologia dos problemas estudados e no tempo destinado a esse estudo. Demonstrou também a contribuição do PBL para o desenvolvimento de competências transversais como comunicação oral e escrita, trabalho em equipe e busca de informações (autonomia), porém com estudantes e não egressos.

Doffo (2016), com o objetivo de avaliar e analisar a aplicação da avaliação formativa e em pares nos alunos do terceiro ano do curso Magistério com especialidade em língua inglesa, desenvolveu um estudo quali-quantitativo na Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, intitulado *Estudio sobre la evaluación formativa y compartida em la formación docente em inglés.* A população do estudo foi composta por 135 estudantes dos anos 2012-2013 e 2013-2014, participantes de uma disciplina *Teaching EFL and Children's Literature*.

Para a coleta dos dados qualitativos, os estudantes, em grupos ou individualmente, responderam a uma pergunta aberta sobre suas percepções a respeito da avaliação da

disciplina. A obtenção de dados quantitativos foi realizada a partir da análise da planilha de Excel do professor, na qual constava a classificação da autoavaliação e avaliação em pares dos estudantes. A pesquisa obteve, como resultados positivos, que a avaliação formativa e em pares incide de maneira muito favorável no envolvimento dos estudantes na disciplina, realça a qualidade do ensino-aprendizagem, oportuniza um acompanhamento próximo e diferenciado do estudante, desenvolve competências linguísticas e transversais, bem como permite um melhor rendimento acadêmico. Da mesma forma, foram encontradas dificuldades, dentre elas, a insegurança dos estudantes ante a proposta de autoavaliação e avaliação em pares e os aspectos formais da disciplina, em especial o exame final. Trata de mostrar que a estratégia pedagógica de autoavaliação e avaliação em pares influencia no desenvolvimento de competências transversais, como alunos de Graduação em período determinado do curso e não com egressos.

Germain *et al.* (2016), em seu trabalho *Formulación de preguntas de respuesta múltiple: um modelo de aprendizaje basado em competencias*, tiveram como objetivo combater a tendência à passividade do estudante, de modo que seja ele a construir seu próprio conhecimento relevante e pessoal, utilizando como estratégia para tal a promoção da aprendizagem por meio da prática de competências transversais e de seu controle mediante a autoavaliação reflexiva. Participaram da investigação estudantes do segundo ano do curso de Medicina do Centro Universitario de la Defensa, Universidad de Alcalá. A proposta foi a de que os alunos deveriam elaborar perguntas de respostas múltiplas acompanhadas de argumentação correspondente ao seu conteúdo.

Após a experiência, foi entregue aos estudantes um questionário sobre diferentes aspectos do projeto. Como resultados, a pesquisa obteve uma melhora estatisticamente significativa no rendimento dos estudantes; também, que a maioria reconhece a atividade como positiva para o estudo de forma mais ativa, relevante e com capacidade de inter-relação; que a busca do individual leva a uma atitude mais ativa de pensamento, com o contraponto do tempo disponível para o estudo. Como conclusão, que o uso da elaboração de perguntas consiste em um meio útil para o desenvolvimento de competências transversais como documentação, análise, síntese e hábito de inter-relação de conhecimentos, mas, que se faz necessário convidar o estudante a conhecer e refletir sobre os objetivos e competências a serem alcançados com o conteúdo a ser estudado, além de oportunizar a autoavaliação do estudante ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa apresenta estratégia pedagógica que colabora para o desenvolvimento de

competências transversais, realizada com estudantes e não egressos, e não aprofunda a discussão das competências.

O propósito do trabalho *Aplicación de um modelo híbrido de aprendizaje basado em problemas como estrategia de evaluación e interrelación 'multiasignaturas',* de Llargués *et al.* (2015), foi descrever um modelo de ABP implementado nas disciplinas de Fisiopatogenia e Semiologia, no terceiro ano do curso de Medicina da Universitat Internacional de Catalunya. Participaram do estudo 74 estudantes, que vivenciaram a metodologia e responderam a um questionário de satisfação sobre a mesma. Como resultados, os autores obtiveram que a metodologia PBL promove no estudante a construção de seu próprio conhecimento para o desenvolvimento de competências como raciocínio clínico e tomada de decisão, ao mesmo tempo em que possibilita a integração dos conhecimentos provenientes de diferentes disciplinas. Observaram também um alto grau de satisfação dos estudantes diante da metodologia de PBL, com a participação ativa no processo de aprendizagem, ressaltando o esforço dedicado por parte destes para alcançarem os resultados dessa metodologia. A pesquisa traz o PBL como estratégia para desenvolver competências transversais como raciocínio clínico, tomada de decisão e integração de conhecimentos, porém com estudantes e não egressos.

A revisão dos estudos acadêmicos sobre competências transversais não é muito vasta, sendo que a maioria trata de competência como um conceito, como revisão de literatura, ou ainda, percebem o termo emergir durante estudos com outros enfoques. Assim sendo, dentre os trabalhos avaliados na íntegra, pode-se destacar Mendonça (2014), Yanaze (2015), Santos (2013), Galán (2019), Tejada *et al*. (2019), González *et al.* (2018), Doffo (2016) e Germain *et al.* (2016), que trataram o desenvolvimento de competências a partir de estratégias pedagógicas variadas, uso de tecnologias de informação, autoavaliação e avaliação em pares, perguntas e respostas comentadas, dentre outros. Já Luy-Montejo (2019), Carrió *et al*. (2018) e Llargués *et al.* (2015) apresentaram o PBL como estratégia pedagógica específica para o desenvolvimento de competências transversais.

Apesar de os 11 estudos apresentarem considerações relevantes sobre o desenvolvimento de competências transversais na Educação Superior, nenhum deles conduziu a pesquisa com egressos, tampouco com empregadores. E, por mais que tratassem de competências transversais, não ofereceram uma discussão aprofundada referente a essas competências, apenas citando-as. Observa-se, ainda, que as investigações tiveram como cenário o ambiente controlado da academia e não o mercado de trabalho, com seus fatores

imprevisíveis. A dialógica entre as competências transversais e o mercado de trabalho pode ser útil na validação das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das competências.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, e considerando seus resultados e seus *gaps,* percebe-se a importância de aprofundar o conhecimento acerca das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, do método de projetos, da conceituação histórica e o desenvolvimento de competências e da diferenciação entre competências específicas e competências transversais. O capítulo a seguir, então, destina-se a construir a fundamentação teórica da pesquisa em questão.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação tem passado por conflitos importantes no que se refere à necessidade de mudanças para atender melhor a realidade social em que está inserida. A tecnologia avançada, o mercado de trabalho cada dia mais exigente e uma geração de indivíduos com acesso fácil à informação, não correspondem ao modelo tradicional de educação, no qual o aluno apenas recebe e não participa como sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, escolas e professores têm seu papel modificado para além da transmissão de conteúdos (MORÁN, 2015).

De acordo com Morán (2015), a escola no modelo padrão, que ensina e avalia a todos igualmente e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não são adquiridas da forma convencional e que exigem pró-atividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. Tão logo, mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem são fundamentais para que as instituições de ensino atendam sua missão de formação para a sociedade.

Nesta perspectiva de mudança, é importante levar em consideração que a aprendizagem é um processo interno, chamando a atenção para as tradicionais metodologias utilizadas na academia como insuficientes para sua efetiva concretização. De acordo com Anastasiou (2015), é pessoal e voluntário, efetivada pelo aprendiz na medida em que se constrói e se assume sujeito de seu processo cognitivo, o que exige envolvimento, comprometimento, responsabilidade, esforço e disciplina, como parte de elementos de metodologia ativa.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Pode-se considerar que metodologia ativa compõe a integração de entendimento e estratégias desenvolvidas em conjunto entre professor e aluno para, como dizia Paulo Freire (2011), “recriar” o conhecimento. Trabalhar com metodologia ativa supõe pontuar outra forma relacional entre os professores e seus parceiros – estudantes universitários –, em relação à ciência existente e colocada a serviço da formação de profissionais graduados pela universidade (ANASTASIOU, 2015).

Apesar de ser um conceito contemporâneo, o entendimento de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem possui embasamento antigo na história da educação. John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, desenvolveu a ideia da Escola Nova ou Escola Ativa ou Escola Progressiva, na qual a aprendizagem ocorre pela ação, a partir de métodos criativos e ativos centrados no estudante (CUNHA, 2007).

Dewey, conforme estudos de Cunha (2007), acreditava na experiência concreta como forma de melhorar o aprendizado, estabelecendo cinco estágios para desenvolver o ato de pensar: 1 – sentir necessidade; 2 – analisar a dificuldade; 3 – identificar alternativas de solução de problemas; 4 – experimentar várias soluções até definir a que melhor se enquadra; 5 – aplicar a solução proposta e verificar cientificamente.

As metodologias ativas tomaram corpo com essa nomenclatura a partir de 1969, na Universidade *McMaster,* em Toronto, Canadá, no curso de Medicina, como *PBL – Problem Based Learned,* uma estratégia de ensino baseada na resolução de problemas com informações básicas sendo aprendidas no mesmo contexto de atuação profissional do estudante (DONNER; BICKLEY, 1993). Expandiram-se o conceito e as estratégias para a América do Norte, Austrália e Holanda, chegando ao Brasil em 1997, igualmente na área da saúde (MELO; SANT'ANA, 2013).

Dentre as vantagens da educação ativa, está o posicionamento do estudante como principal responsável pelo seu aprendizado, que aprende de forma mais natural no contexto da profissão, de forma integrada; estabelece diferentes formas de estudar e aprender, desde leituras, observações, vivências, etc., fortalecendo a pesquisa e a autonomia, posto que o professor utiliza diversos materiais e não mais um único livro ou seleção de conceitos (DONNER; BICKLEY, 1993).

De acordo com Berbel (2012), o comprometimento do aluno em relação a novas aprendizagens pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia nas tomadas de decisão em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. É preciso, então, contar com a postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle.

> 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) (ANASTASIOU, 2015, p. 24).

Dessa forma, pode-se entender que o professor, além de atuar no que compete o seu ofício, também age como facilitador ou orientador, para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo sobre o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos no contexto educacional onde está inserido. Trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações, com ênfase nas condições loco-regionais, e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, superação de desafios, resolução de problemas, dificuldades advindas das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos, bem como a construção do novo saber a partir de conhecimentos e experiências prévias (BERBEL, 2011; FREIRE, 1996).

Freire (1996) afirmava que, na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de saberes e experiências prévias dos indivíduos. Concordando, Anastasiou (2015) apresenta conceitos que explicam a introdução das metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem como a *problematização* gerada a partir da organização de conteúdos-chave, organizados de forma crítica, considerando sua historicidade; ações de *ruptura* e *continuidade*, quando se prevê e compartilha saberes que os estudantes já possuem para aprofundamento; a *significação*, como o sentido que cada saber descoberto tem para o estudante; e a *práxis*, como a aplicação do saber apreendido.

É preciso considerar estes aspectos ao planejar as atividades de ensino e aprendizagem, pois eles interferem na ação cerebral de apreensão de conteúdos, desde a introdução, fixação e sistematização do saber. A construção do conhecimento acontece no cérebro e pelo cérebro do estudante, em movimentos contínuos, processuais e de complexidade. Estimula-se, pelas diferentes estratégias de metodologia ativa, a plasticidade bioquímica do cérebro, por meio de circuitos e redes interneuronais, com o propósito de adquirir, memorizar, tratar e processar os saberes escolares e sua interferência na vida pessoal, profissional e social (ANASTASIOU, 2015).

O papel do professor, num processo educativo de qualidade, é determinante quando oportuniza ao estudante as metodologias ativas, tornando-o o centro do processo e a origem das próprias ações. Estas metodologias permitem despertar a curiosidade, à medida que o estudante se insere na teorização e traz elementos novos ainda não trabalhados em aula, os quais, uma vez considerados pelo professor, desencadeiam

sentimentos de comprometimento, percepção de competência e pertencimento. O professor tem a atribuição de estimular a problematização, de propor a resolução de situações problema reais ou que se aproximem da realidade da profissão dos estudantes (BERBEL, 2011).

Além de mudança no papel do professor, as metodologias ativas exigem mudanças também no papel do estudante. De acordo com Marin *et al.* (2010), o estudante deve assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, ser capaz de propor questionamentos que tenham relevância para o contexto, além de solucioná-los por meio de buscas em diferentes fontes, considerando a necessidade de trazer respostas confiáveis e atualizadas a serem confrontadas nos grupos de discussões.

Uma revisão de literatura, realizada por Paiva *et al.* (2016), buscou identificar os espaços e os resultados do uso de metodologias ativas, e constatou que estas são aplicadas desde a Educação Infantil até a Educação Superior e que fazem parte de grandes discussões. Os benefícios encontrados pelo estudo são: o desenvolvimento da autonomia do estudante, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa. Também revelou alguns desafios: a mudança do sistema tradicional, a necessidade de garantir a formação do profissional educador, a questão de abordar todos os conhecimentos essenciais esperados e a dificuldade de articulação com os profissionais do campo, necessários em algumas modalidades de operacionalização.

Dentre as diversas metodologias de ensino e aprendizagem, as que se pode denominar de ativas possuem muitas estratégias em seu conjunto, todas com o objetivo de proporcionar ao estudante o desenvolvimento de sua autonomia. Dentre essas metodologias, podem ser citados estudos de caso, *peer to peer*, sala de aula invertida, seminários, PBL – *Problem Based Learning*, problematização pelo arco de Manguerez, projetos de intervenção e/ou pesquisa, dentre outras.

A sala de aula invertida consiste na utilização da tecnologia para produzir vídeo-aulas, esquemas falados e animados do conteúdo teórico, acessados anteriormente à aula pelos estudantes, que conhecem, assim, os conceitos e referências para, posteriormente, em sala de aula, com o auxílio do professor, aplicar tais conceitos, vivenciar situações onde o novo conhecimento se adapta, resolver situações acerca desse conteúdo, sanando suas dúvidas e aproveitando o momento para a troca de experiências. O modelo foi criado por dois professores dos Estados Unidos (Jonathan Bergmann e Aaron Sams), em 2006, quando perceberam que o momento em que os alunos mais precisavam de ajuda, nas aulas de

química, era na atividade prática, que geralmente ficava como tarefa de casa. Observaram que os alunos, sozinhos, resolvendo as tarefas em casa, não conseguiam assimilar o conteúdo para a aplicação prática e, então, passaram a planejar suas aulas em conjunto e, a partir da utilização da tecnologia, filmavam suas aulas teóricas e as enviavam aos alunos para estudarem em casa, liberando o tempo em sala de aula para discutir e resolver as questões de aplicabilidade dos conteúdos (BERGMANN; SAMS, 2017).

A inversão da sala de aula pode ser utilizada de diversas formas, além das vídeo-aulas; pode ser trabalhada com textos previamente lidos, com atividades que aconteçam fora da sala de aula e que resultem no conhecimento de conceitos para que, depois, tanto o professor quanto o aluno possam aproveitar o tempo juntos para discutir, socializar e encontrar soluções para os problemas apresentados (BERGMANN; SAMS, 2017).

O *Peer too Peer,* ou *Peer Instruction*, nasceu também nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard, quando o professor de física aplicada, Eric Mazur, percebeu que seus alunos não compreendiam sua aula, por mais que se esforçasse para encontrar palavras que o fizesse entender. Então, decidiu que seus alunos deveriam reunir-se em pequenos grupos para discussão e compreensão do que ele havia explanado. Obteve resultados satisfatórios e deu origem, assim, ao método, que funciona da seguinte maneira: o professor explana por, no máximo 20 minutos; os alunos discutem por um período fixo e respondem questões que deverão ter acertos acima de 70%; quando isto não acontece, a discussão segue um tempo maior para que as respostas sejam encontradas. Somente depois disso a aula seguirá para o próximo tópico, no mesmo fluxo (MAZUR, 2015).

A ênfase do *Peer Instruction* está na aprendizagem conceitual, e tem muito a contribuir para o aprendizado, pois os alunos que compreendem o conteúdo mais rapidamente e então auxiliam os colegas sabem exatamente qual a dificuldade que eles mesmos tiveram, enfatizando a explicação ou reforçando os exemplos na busca pelo entendimento de todo o grupo. Gera discussões acirradas e empolgantes na tentativa de convencer o colega sobre o conceito. Apresenta, no entanto, algumas limitações no que tange à resolução de problemas objetivos e treino da aplicação dos conceitos, já que o período em aula é tomado pelas discussões, deixando demais tarefas para casa. Ainda assim, contudo, a retenção de conteúdos e desempenho dos estudantes é maior do que em uma aula expositiva tradicional (MAZUR, 2015).

O *Problem Based Learning – PBL*, iniciado no Canadá na década de 60, na Universidade de McMaster, no curso de Medicina, e posteriormente pela Universidade de Maastricht, na Holanda, consiste em lançar aos estudantes casos-problemas para que estes

discutam e encontrem soluções a partir de conhecimentos e recursos já adquiridos, ou ainda conhecimentos novos, em grupos, a partir da prática de desenvolver a teoria e os conceitos necessários para o desenvolvimento de resultados. “Esta metodologia é formativa, à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa, como é o caso da prática pedagógica tradicional” (BERBEL, 1998).

Essa forma de trabalho é integradora, pois permite que o aluno aprenda sobre vários conteúdos simultaneamente, de forma interdisciplinar e contextualizada. Ainda, utiliza-se de diversos recursos para desenvolver habilidades, como simulações, observação, treino entre colegas e demais materiais que possam ser auxiliares (BERBEL, 1998).

A Problematização do Arco de Manguerez assemelha-se ao PBL, sob o ponto de vista da resolução de problemas pelo estudante de forma autônoma. Difere ao final do processo quando uma intervenção deve ser aplicada, o que implica, muitas vezes, em trabalhar com menor nível de interdisciplinaridade (BERBEL, 2016).

A Metodologia de Projetos, inicialmente chamada por Dewey (1989) de “ocupações construtivas”, necessita de quatro condições para se desenvolver como efetiva metodologia ativa:

1 – O interesse do aluno, que consiste em algo fundamental, mas que deve estar associado a objetivos claros e atividades intencionadas;

2 – Atividades que devem ter valor intrínseco, ou seja, que possam ser identificadas como relevantes para além do momento em que estão sendo desenvolvidas;

3 – No decorrer do projeto, há que se apresentar problemas que despertem novas curiosidades, que sejam criadas demandas de informações e a necessidade de continuar aprendendo;

4 – Uma margem de tempo que possibilite o desenvolvimento das três anteriores.

O método de projetos por intervenção e/ou pesquisa, o qual nos interessa neste estudo, foi desenvolvido por Willian Kilpatrick (1871-1965), a partir das ideias de John Dewey (1859-1952) que, de acordo com Bordenave e Pereira (1982), consiste, possivelmente, em um dos métodos de educação sistemática mais completo de todos.

3.2 O MÉTODO DE PROJETOS

O método de projetos configura uma metodologia ativa por situar o estudante como agente ativo nos processos de ensino e de aprendizagem. O trabalho por projetos tem sua origem nos Estados Unidos com os autores John Dewey e William Kilpatrick, entre o final do

século 19 e início do século 20, sendo o segundo conhecido como discípulo do primeiro BEYER, 1999).

Kilpatrick nasceu em 20 de novembro de 1871, em White Plains, Geórgia. Filho de um Pastor da Igreja Batista com postura muito rigorosa e com atuação importante na sociedade civil e política da cidade, e de uma mãe descrita como uma mulher amorosa, generosa e cordial, a qual inspirou os aprendizados humanos e de valores de Kilpatrick. Ele viveu em comunidade, com princípios religiosos e uma fé que compunha a realização coletiva das tarefas em defesa de uma sociedade liberta, com ideias pedagógicas sustentadas a partir disso (BEYER, 1999). Nesta direção, Kilpatrick argumenta que:

> Diante da nova realidade, em que as mudanças são cada vez maiores, não podemos, como estamos tentando fazer, predeterminar o que nossas crianças precisarão pensar, na medida em que, com a nova filosofia da mudança, e sua nova ética, os que, no presente, possuem autoridade, não possuem mais esse direito. Nosso dever é, portanto, preparar a nova geração para acreditar que pode pensar por si própria e, em última instância, pode até rejeitar e rever a forma como pensamos no presente (KILPATRICK, 2008, p. 62).

A influência de Kilpatrick na educação americana se deu não somente pelos resultados positivos obtidos nos processos de ensino e de aprendizagem por ele desenvolvidos, mas também pela sua facilidade de falar em público e dinamizar atividades em grande grupo. O maior reconhecimento de seu trabalho aconteceu, contudo, em 1918, quando publicou um artigo no *Teacher College Record*, intitulado "*The Project Method: the use of the Purposeful act in the Educational Process"*, o qual tornou-se um *best-seller* entre os educadores, alavancando a carreira pública do autor (BEYES, 1999).

Ao escrever o artigo sobre o método de projetos, Kilpatrick propôs unificar o conceito recém-formulado pelos educadores progressistas na palavra projeto. Incentivou a reflexão sobre esses fatores e sua implicação na organização de projetos: ênfase na ação, considerações sobre a forma de aprender, os elementos essenciais da qualidade ética de conduta, a situação social e individual e a generalização de que educação é vida (BIN, 2012).

O principal objetivo do método de projetos é lutar contra a artificialidade das instituições de ensino e aproximá-las ao máximo da realidade da vida. Constitui uma atividade intencional e um conjunto de tarefas que tendem a uma adaptação individual e social, desenvolvidas pelo aluno ou pelo grupo. O método de projetos procura tornar a aprendizagem ativa e interessante, englobando a educação em um plano de trabalho significativo para os alunos, onde, ao invés de receber títulos e disciplinas engessadas, o aluno busca e consegue informações, lê, conversa, faz investigações, anota dados, calcula, levanta

gráficos, reúne o necessário e, por fim, converte isso tudo em fundamentos para a aplicação na vida (BORDENAVE; PEREIRA, 1982).

Para Kilpatrick (2008), o método educacional da época era inadequado, na medida em que não preparava os jovens para a vida adulta e consistia na aquisição de conhecimentos pré-formulados apresentados aos alunos, por meio de manuais ou oralmente pelos professores, encarando a memória como a principal forma de aprender, limitando o indivíduo e a sua educação. Entendia que à educação caberia aumentar a capacidade de julgar e coordenar as diferentes influências do ambiente, de modo a enriquecer o processo vivencial do indivíduo. A escola deveria existir para ajudar as pessoas a tornarem as suas mentes mais inteligentes.

Concordando, Hernández (1998) afirma que o Método de Projetos, seguindo Dewey (1989), não é uma sucessão de atos desconexos, mas uma atividade coerente, organizada, na qual um passo é sequência de outro e que se continua complementando o que já foi feito de modo cumulativo. Dessa forma, aproxima-se da escola da vida real, de maneira que o estudante passa a aprender por meio da participação de situações e experiências de trabalho e da vida cotidiana sem perceber diferença entre ambas.

Kilpatrick (2008) classificou os projetos em quatro tipos, de acordo com sua finalidade:

- Tipo 1 – aqui a intenção é produzir algo externo a partir de alguma ideia ou plano e no qual são sugeridos os seguintes passos: perspectivar, planificar, executar e avaliar;
- Tipo 2 – em que se propicia o desfrutar de uma experiência estética, influenciando o desenvolvimento da apreciação, não havendo procedimentos fixados, cabendo ao educador perceber o melhor modo de acompanhá-los;
- Tipo 3 – em que a intenção é solucionar um problema intelectual;
- Tipo 4 – para aperfeiçoar uma técnica de aprendizagem ou adquirir determinado conhecimento ou capacidade, em que os procedimentos são os mesmos do Tipo 1.

Estes projetos podem ser individuais ou coletivos, os quais um valor social, por serem realizados por um grupo, potencializando assim a aprendizagem mútua e o respeito por si e pelo outro, dependendo tanto da motivação de cada um como da dedicação de todos. O método de projeto valoriza essencialmente a intenção como um impulso para a construção moral e a educação não dissociada da vida (KILPATRICK, 2008).

Para Dewey, um projeto é bom quando for suficientemente completo para exigir uma variedade de respostas de diferentes alunos e permitir que cada um possa trazer sua contribuição própria e característica. Também, que ofereça tempo suficiente para que se inclua uma série de trabalhos e explorações, e que suponha um procedimento tal que cada passo abra um novo terreno, suscite novas dúvidas e questões, desperte a exigência de mais

conhecimento e sugira o que se deva fazer com base no conhecimento adquirido (BORDENAVE; PEREIRA, 1982).

Os mesmos autores ainda descrevem os benefícios do trabalho por projetos, os quais podem ser simples ou muito complexos, aplicado por todas as matérias do currículo:

– Proporciona conteúdo vivo à instrução;
– Segue o princípio de ação organizada em torno de um fim, em vez de impor aos alunos lições cujo objetivo e utilidade não compreendem;
– Leva à compreensão das necessidades da comunidade, do planejamento cooperativo, dos processos de grupo e da importância dos serviços prestados aos outros;
– Possibilita a aprendizagem real, significativa, ativa, interessante e atrativa;
– Contém sempre um propósito para a ação do aprendiz: sabe o que faz e para que o faz, propõe ou encaminha solução aos problemas levantados;
– Concentra a atividade do aprendiz, levando-o a realizar trabalhos de pesquisa e concretização;
– É integrador;
– Desenvolve o pensamento divergente e a descoberta de aptidões, despertando o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade;
– Estimula o planejar e executar com os próprios recursos, habituando ao esforço, perseverança, ordenação de energia, dando confiança e segurança no trato com problemas reais;
– Ativa e socializa o ensino, levando os alunos a se inserirem conscientemente na vida social e/ou profissional.

Os benefícios do trabalho por projetos são descritos também por Hernández (1998), no que diz respeito à aquisição de competências que podem ser transferidas para problemas reais, contribuindo para um melhor entendimento pessoal e do entorno, além de proporcionarem formação profissional mais flexível e completa. Como exemplo: a Autodireção, quando promove iniciativas para conduzir tarefas de pesquisa individualmente e em grupo; a Criatividade, a partir da utilização de variados recursos, métodos e explicações alternativas; a Formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e desenvolvimento de estratégias de análise e avaliação; a Tomada de decisão, quando é preciso fazer escolhas para dar andamento ao projeto; e a Comunicação interpessoal, quando se utiliza de opinião própria e de outros para o desenvolvimento responsável das ações do projeto.

Para Kilpatrick, segundo Bin (2012), a educação precisa formar para a democracia, para as mudanças que acontecem continuamente na sociedade. As ideias de Kilpatrick foram desenvolvidas no final do século 19 e início do século 20, utilizando como fatores reflexivos

os desdobramentos sociais, políticos, econômicos e culturais do momento, que o levaram a propor um modelo educacional compatível com as tendências sociais que ele observava.

Esse entendimento de Kilpatrick ainda no século 20 é bastante pertinente para o momento atual em que vivemos, período de grandes mudanças, no qual a formação conteudista não é suficiente para a entrada e continuidade no mercado de trabalho. Diante disso, currículos que estimulem outras capacidades, em especial a capacidade de fazer perguntas relevantes em qualquer situação, para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente, precisam ser desenvolvidos (BORDENAVE; PEREIRA, 1982). Nesta direção,

> Há indicadores que nos permitem argumentar a favor do currículo por projetos como uma matriz de mudança em potencial para aqueles segmentos da educação que entendem ser necessário recuperar a totalidade do conhecimento e romper com o conservadorismo das práticas pedagógicas repetitivas e acríticas (MASSETTO, 2013, p. 12).

O currículo na Educação Superior, voltado para o desenvolvimento de aptidões necessárias para a empregabilidade, prioriza indivíduos versáteis, com pensamentos divergentes, produtores de ideias, proativos, flexíveis e originais. Assim sendo, a escola deixa de ensinar aos alunos a somente responder perguntas e/ou fazer testes que normalmente não são transferíveis além do sistema educacional e raramente utilizados no mundo real. O ensino intimamente relacionado ao desenvolvimento de hábitos de mente reflexiva oportunizará ao estudante ser capaz de usar de forma bem-sucedida as competências e habilidades para contextos fora daqueles em que foram aprendidas e que lhes servirão para o trabalho, para a vida pessoal, social, para seu ser cidadão (FAVA, 2018).

Nesta direção, entender o que são habilidades e competências se faz necessário. Assim, a seguir serão conceituados os termos habilidades e competências numa perspectiva histórica, bem como, relacionando seu desenvolvimento na Educação Superior.

3.3 COMPETÊNCIAS

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018, s/p), o termo “competência” é entendido como “modalidades da inteligência que cada ser humano usa para estabelecer as relações com as coisas (objetos, situações, fenômenos e pessoas) que desejamos conhecer”; o termo “habilidade”, por “competências adquiridas, estando elas ligadas diretamente ao saber fazer, à execução”.

Compreende-se, neste sentido, que as habilidades são constituintes das competências, sendo coerente pensar em ambas ao refletir sobre a Educação Superior.

O termo habilidades, segundo Barnett (1994), pode apresentar certa complexidade, bem como imprimir limitações ao ser usado isoladamente. Diante disso, o autor apresenta uma relação de dez teses que provocam uma reflexão pertinente à Educação Superior que se faz sobre habilidades:

Tese 1 – Habilidades comportam uma mistura de ação e reflexão, o que exige, para seu desenvolvimento, alto grau cognitivo. É imprescindível que, ao executar uma tarefa, o indivíduo tenha consciência das implicações resultantes, da eficácia e eficiência da mesma no contexto, em especial quando esse contexto é o ambiente de trabalho.

Tese 2 – Há uma relação intrínseca entre habilidades e situações, contudo, por vezes, ignora-se o fato de que as habilidades podem se modificar de acordo com a situação. Essa tese está inteiramente relacionada com a primeira, já que o entendimento da situação e a reflexão da ação podem ser norteadores da aplicação de uma mesma habilidade em diferentes situações, e até mesmo a revisão da ação, com o objetivo de melhorá-la.

Tese 3 – Como é utilizado o julgamento na aplicação das habilidades, o problema está em separar a habilidade do julgamento.

Tese 4 – O julgamento é parte integrante do desempenho, acontece antes da ação.

Tese 5 – O julgamento é também consequência da ação, atestando sua qualidade.

As teses 3, 4 e 5 apontam para a influência do julgamento na aplicação de cada habilidade, ou seja, a capacidade crítica do indivíduo para decidir sobre qual habilidade usar, de acordo com a situação que lhe é apresentada. Sugere, também, que a partir da aplicação da habilidade pode se desencadear um processo de reflexão sobre a qualidade da mesma, e então iniciar um processo de mudança e/ou melhoramento.

Tese 6 – Ideia de habilidade é ideia de reprodutibilidade, ou seja, que a aplicabilidade da habilidade não seja restrita à solicitação da mesma, mas contenha elementos de rotina. A ideia de reprodutibilidade pode gerar questionamentos quando o indivíduo é tão somente capaz de realizar algo automaticamente, dada a qualidade de sua habilidade para determinada situação. É preciso que a habilidade seja rotineira, de modo a ser utilizada naturalmente em situações do dia-a-dia, moldada de acordo com a necessidade, ou seja, não se limita a uma ação acionada para determinado fim em determinado momento.

Tese 7 – Habilidade é um termo carregado de significado, de interesses sociais. Representa, aqui, um interesse emergente da sociedade moderna, que aposta na Educação

Superior para qualificar os recursos humanos de maneira a atender a evolução acelerada da sociedade; tão logo, uma habilidade restrita e automática tem cada vez menos espaço.

Tese 8 – A aplicação de habilidades não é neutra em termos de valor. Pelo contrário, é inerentemente valiosa. Valores estão embutidos na escolha dos limites da situação na qual as habilidades são empregadas, e estão contidas na decisão de adotar um conjunto de habilidades ao invés de outro. Novamente a evolução do conceito de habilidade está conectada com a sociedade moderna e sua necessidade de recursos humanos melhor criticamente capacitados para atender às demandas socioeconômicas. A Educação Superior é o alvo de apostas para desenvolver na prática a complexidade do termo habilidade.

Tese 9 – Habilidades podem variar de pessoas relativamente pouco exigentes para aquelas altamente exigentes; logo, se pode considerar que a Educação Superior necessita ser caracterizada pela determinação de promover habilidades especialmente exigentes. A lógica deve ser que, mesmo que as habilidades sejam primordialmente baseadas no mundo do trabalho, ao estarem na Educação Superior, devem conter componentes cognitivos complexos.

Tese 10 – A universidade tem a responsabilidade de desenvolver habilidades baseadas na cognição e que promovam entendimento. Entendimento pode se referir à compreensão do estudante ou à compreensão mais ampla da sociedade, a qual é responsabilidade daqueles que passam pela Educação Superior.

As teses 9 e 10 sugerem o entendimento de habilidades que possam ser utilizadas de modo a compor o que Mansfield (2004) chamou de "habilidades essenciais ou centrais" que, por sua vez, constituem um conjunto maior denominado "Competências Transversais", que serão abordadas mais adiante.

Em se tratando do termo competência, Le Boterf (2000) afirma que competência é maior do que o acúmulo de recursos para desenvolver tarefas. O autor propõe três componentes a serem considerados: saber agir (possuir recursos necessários), querer agir (componente motivacional da competência) e poder agir (legitimidade da ação). Para tanto, uma competência necessita:

– Acompanhar a evolução dos contextos e situações de trabalho, implicando na ação do indivíduo perante a novos contextos, complexos e imprevisíveis;
– Possuir dimensão individual e coletiva, uma vez que agir com competência pressupõe agir com outrem, apoiando-se em corpos de saberes, elaborados socialmente, além de que sua atuação deve ter como base normas e regras do meio profissional;
– Ir além da disposição para agir, pois é um processo;
– Ser uma combinação de recursos em uma determinada situação;

– Ser da ordem do invisível, podendo ser apenas inferida, por meio da observação da atividade;
– Ser avaliável, no que se refere aos modos de agir e formas de trabalhar.

Numa perspectiva histórica, o termo "competência", desde a Idade Média, tem sido vinculado a uma capacidade reconhecida de ação ou de expressão individual sobre determinados assuntos e, mais tarde, diretamente à capacidade de realizar um trabalho. Sua discussão aumentou no século 20 por Taylor (1970), que incentivava as empresas a aperfeiçoarem em seus empregados as habilidades necessárias para o exercício de atividades específicas, restringindo-se às questões técnicas relacionadas ao trabalho, asseverando sobre a necessidade de homens competentes.

Posteriormente, em decorrência de interesses sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar, no processo de desenvolvimento profissional de seus empregados, não somente questões técnicas, mas também aspectos sociais e comportamentais relacionados ao trabalho, tomando ênfase com McCLelland, em 1973, e seguindo até a atualidade em meio às discussões em diferentes áreas do conhecimento (psicologia, gestão, política, educação, etc.). Não é possível, entretanto, identificar uma única definição, o que causa muitas situações de confusão acerca de seu uso (CABRAL-CARDOSO; ESTÊVÃO; SILVA, 2006; BRANDÃO).

Zarifian (1996), ao definir competência, faz referência à metacognição e às atitudes relacionadas ao trabalho, baseando-se na premissa de que, em um ambiente dinâmico e competitivo, não é possível considerar o trabalho como um conjunto de tarefas ou atividades pré-definidas e estáticas. Entende que competência significa assumir responsabilidades diante de situações de trabalho complexas nas quais o profissional possa lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.

Para Perrenoud (1999), competência pode ser entendida como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Dessa forma, para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, devem ser colocadas em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais está o conhecimento.

Seguindo essa evolução conceitual, duas visões distintas de competência podem ser observadas. A primeira visão, restrita e limitada, baseia-se na ideia de que a eficiência e eficácia envolve pouco mais do que seguir regras e procedimentos, e desempenhar tarefas limitadas e de rotina associadas a um conjunto de habilidades para tal. Isto é típico das indústrias de produção em massa e dos sistemas administrativos altamente burocratizados. Também é típico de uma visão muito limitada e estreita das pessoas. A outra, uma visão

ampla de competência, sugere que as pessoas precisam de mais responsabilidade dentro do ambiente de trabalho, expressa também por flexibilidade, adaptabilidade, multitarefas e versalidade (MANSFIELD, 2004).

Essa visão mais ampla de competência traz à luz a lista de competências essenciais elaboradas pela QCA – *Qualification and Curriculum Authority,* no Reino Unido, composta de seis categorias: 1 – aplicação numérica; 2 – comunicação; 3 – solução de problemas; 4 – trabalho em equipe; 5 – aprimoramento da aprendizagem e desempenho; 6 – tecnologia da informação (MANSFIELD, 2004).

Unem-se a essas seis categorias, a complexidade do conceito de competência, considerando o conjunto de influências históricas, sociais e culturais, bem como as influências das práticas sociais na vida social e profissional, bem como no processo complexo de enfrentamento de uma realidade mutável, exigindo escolhas e decisões. Desconsidera-se "a explicação limitada de um 'saber fazer', específico apenas para a resolução de problemas e cumprimento de tarefas" (CARNEIRO, 2014, p. 22).

Mansfield (2004) define que competências essenciais são todas aquelas que não são técnicas ou operacionais específicas. Então, podemos observar as diferentes maneiras pelas quais essas competências são descritas e categorizadas internacionalmente, conforme apresentado no Quadro 3, que segue.

Quadro 3 – Diferentes Nomes Atribuídos às Competências Essenciais/Transversais

➢Competências básicas;	➢Competências-chave;
➢Competências amplas;	➢Competências de vida;
➢Resultados de aprendizagem comuns;	➢Competências não técnicas;
➢Competências comuns;	➢Competências pessoais;
➢Competências nucleares;	➢Eficácia pessoal;
➢Competências de emprego (empregabilidade);	➢Competências de processo;
➢Competências de empresa;	➢Competências sociais;
➢Competências de empreendedorismo;	➢Competências sociais e de vida;
➢Competências extrafuncionais;	➢Competências transferíveis;
➢Competências genéricas;	➢**Competências transversais.** [2]

Fonte: MANSFIELD (2003).

Observa-se no Quadro 3 que as competências essenciais têm diferentes títulos a elas designados. Diante do exposto, será considerado e aprofundado nesta Tese o termo Competências Transversais, o qual pode, apesar do consenso internacional relativo às suas variadas designações, ter diferentes interpretações em países diferentes, devido à linguagem, por exemplo. Ainda, as confusões podem estar relacionadas ao fator generalista das

[2] Grifo meu.

designações, como ocorre no exemplo da competência "comunicação", ao qual se pode indagar: O que significa comunicação em cada contexto? Que tipo de comunicação? Para quem? (MANSFIELD, 2004).

Da mesma forma que a designação, a definição do que são competências transversais passa por diferentes campos, mesmo que possuem características semelhantes. Tien, Ven e Chou (2003) apresentam como características das competências transversais:

– Multifuncionalidade: utilizadas na família, vida social, profissional e no dia a dia;
– Transferibilidade: não são usadas somente na escola, sociedade ou no mundo do trabalho, mas também na vida pessoal, no desenvolvimento da carreira, na aprendizagem ao longo da vida, entre outros;
– Baseadas na cognição: sua construção envolve reflexões individuais ativas e processos mentais, que incluem pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizagem autodirigida, criatividade e inovação;
– Multidimensionalidade: compostas por diferentes *clusters* de competências, tais como cognitivo, interpessoal, empresarial, preparação para o trabalho;
– Aprendizagem: são aprendidas, no âmbito de um processo *on-going*, por meio de diferentes contextos, tais como a escola, as redes sociais, os contextos de trabalho;
– Abrangência: as competências transversais são mais abrangentes do que o conhecimento, sendo explanações e aplicações desse mesmo conhecimento.

De acordo com Barnett (1994, p. 97), o termo "transversais/transferíveis" poderia servir para as competências acadêmicas de maior nível, como análise, argumentação, análise de evidências, comunicação escrita e estabelecimento de relações de domínio cognitivo. Também, sugerir que há competências acadêmicas que transcendem o contexto de uma disciplina – as habilidades multidisciplinares. Com base nessa segunda definição, o termo passa a ser utilizado para caracterizar aquelas capacidades que se considera evidentes em distintos contextos de trabalho. "Através de aquisição de competências pessoais transversais/transferíveis, os egressos irão adquirir a capacidade de se adaptar às mudanças do mercado mundial, à economia nacional e ao mercado de trabalho" (BARNETT, 1994, p. 97).

A ideia de competências transversais, dentro do contexto de autores como Barnett (1994) e Jessup (1991), refere-se ao desenvolvimento de habilidades que não estão relacionadas a situações específicas previsíveis; pelo contrário, são justamente voltadas a permitir que o indivíduo se sobreponha ao inesperado e imprevisível. Podem ser ainda defendidas em duas frentes: a primeira é que essas habilidades devem ser vistas em forma de processos que exigem atenção às características do desenvolvimento educativo; a segunda, de que não podem ser

elaboradas de forma instrumental, mas sim, por meio de reflexões interpessoais críticas e estéticas. Assim sendo, as habilidades podem ser transferíveis ao mundo do trabalho, úteis no âmbito acadêmico e também ao mundo próprio de vida cotidiana (BARNETT, 1994).

O termo transversais poderia sugerir que há habilidades acadêmicas que transcendem o contexto de uma disciplina. Utiliza-se para caracterizar aquelas capacidades que se consideram evidentes em distintos contextos de trabalho. Tais competências podem ser expressas na forma de pensamento crítico, autonomia, criatividade, empreendedorismo, trabalho em equipe, organização, persistência, perseverança, flexibilidade, respeito à diversidade e responsabilidade social, entre outros. Envolvem crenças, valores, saberes práticos, posturas, princípios, afetos, escolhas, funções psicológicas complexas (criatividade, imaginação, gestão emocional ou autorregulação, etc.), esquemas mentais, características de cidadania e outras possibilidades de desenvolvimento subjetivo, comportamental e afetivo (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2017; WITTORSKI, 1998).

Para melhor compreender as competências transversais, os mesmos autores apontam para uma categorização, agrupando-as em três dimensões:

– Recursos Pessoais: são características e recursos próprios que o indivíduo possui e os utiliza como metas de desenvolvimento pessoal e profissional. Une os conhecimentos prévios, advindos da história de vida e da experiência cotidiana, transformados a partir da articulação de conhecimentos formais;
– Recursos socioafetivos: são características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal e à construção de espaços de interlocuções intersubjetiva e coletiva, que potencializam a atuação profissional;
– Recursos ético-políticos: são características favoráveis na busca de várias possibilidades presentes nas relações, negando as ações pautadas em juízo de valor ou em normas moralistas discriminatórias que geram exclusão social.

Marinho-Araújo e Almeida (2017) propuseram também ações que representam cada um dos três âmbitos das competências transversais, facilitando sua compreensão e identificação. A seguir, segue o Quadro 4, que apresenta essas ações detalhadas.

Quadro 4 – Ações que Representam os 3 Âmbitos das Competências Transversais

Recursos pessoais	• Avaliar e rever sua própria atuação, conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas orientações ou atualizações.
	• Desenvolver gestos, estilos e posturas que permitam perceber, responder e vencer os desafios.
	• Aceitar o desconhecido e as emergências, utilizando-os para novas aprendizagens.
	• Elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional contínuo.
	• Realizar comunicações orais em diferentes contextos de atuação profissional.
	• Apresentar trabalhos e discutir ideias em público.
	• Redigir documentos técnicos e profissionais e textos de comunicação científica referentes à sua atuação específica.
	• Persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais.
	• Atuar com organização, objetividade, assertividade.
	• Avaliar efeitos positivos e negativos de uma ação, retroativamente, para orientar ações futuras e tomadas de decisão.
	• Agir com autonomia e independência diante de situações-problema.
	• Enfrentar contextos estressores e relações conflituosas, buscando soluções criativas e gestão de conflitos.
Recursos Socioafetivos	• Coordenar e manejar processos grupais, estudos, tarefas e trabalhos coletivos, considerando as diferenças individuais e socioculturais de seus membros, a multiculturalidade e a diversidade.
	• Atuar inter e multiprofissionalmente de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na atuação profissional.
	• Promover desenvolvimento de equipe, compartilhando projetos e objetivos comuns.
	• Favorecer a socialização de saberes e a circulação de informações.
	• Estimular a participação coletiva em equipes multiprofissionais.
	• Gerir conflitos, sinalizando inadequações e equívocos nas atitudes dos membros do grupo, ampliando a compreensão das situações.
	• Buscar alternativas de resolução de problemas, por meio de habilidades comunicativas e cooperativas.
	• Disponibilizar-se a ouvir o outro, respeitando diferentes pontos de vista e abrindo-se para o novo.
Recursos Sócio-políticos	• Responsabilizar-se pelas escolhas feitas e por suas consequências.
	• Desenvolver questionamento e interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas.
	• Considerar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.
	• Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e coletiva, compreendendo a dinâmica entre os agentes sociais.
	• Avaliar criticamente linhas de pensamento e concepções relativas ao seu campo profissional.
	• Exercitar o compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas.
	• Buscar princípios ligados à tolerância, solidariedade, respeito, justiça e igualdade de oportunidades.
	• Rever critérios, guias e referenciais em razão de novos dados ou argumentações, exercitando prudência nas avaliações.
	• Disseminar uma cultura de esperança e de confiança nas ações humanas e nas transformações sociais.
	• Valorizar a diversidade e não camuflar as distâncias desiguais entre culturas, formas, gostos e preferências.
	• Coibir a criação de preconceitos gerados por preferências ou indiferenças diante de pessoas, relações ou situações.
	• Destituir-se de uma ética e de uma estética normativa, coercitiva e limitadora em prol de referenciais mais flexíveis e menos arbitrários.
	• Apresentar propostas de trabalho de forma organizada, atraente, agradável e interessante, estimulando o diálogo entre estéticas particulares e estéticas coletivas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2017.

A categorização apresentada no Quadro 4 propõe um olhar mais abrangente das competências transversais que pressupõe a integralidade das dimensões cognitivas, emocionais e sociais, articuladas ao conhecimento teórico formal na elaboração de estratégias profissionais cada vez mais complexas. Esse olhar permite, para além de encontrar formas mais adequadas de desenvolver as competências transversais, pensar também estratégias mais fidedignas para sua avaliação (WITTORSKI, 2003; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2017).

A avaliação das competências transversais leva em consideração não apenas o conteúdo que as forma, mas como elas se constroem, na articulação com o meio no qual o sujeito vem utilizando seus próprios recursos e recursos do ambiente social. A partir disso, Wittorski (2003) apresenta cinco níveis de contextos diferenciados e dinâmicos para o desenvolvimento dessas competências:

- Nível 1: a primeira via de desenvolvimento de competências e sua avaliação corresponde ao modelo da formação em serviço; as situações profissionais exigem do indivíduo a produção, por "tentativa e erros", de novas competências na ação; trata-se de uma "lógica da ação".
- Nível 2: esse nível de definição das competências liga-se ao esquema de formação alternada – há uma interação entre a transmissão de saberes teóricos em situações de aprendizagens e a produção de competências em contextos de estágio; é a "lógica da reflexão e da ação".
- Nível 3: as competências se desenvolvem em situações de análise das práticas já realizadas nos espaços institucionais de formação; consiste em formalizar as competências implícitas produzidas na ação e, assim, transformá-las em saberes de ação – as competências são traduzidas em palavras e transformadas em saberes comunicáveis validados pelo grupo, tornando-se, assim, transmissíveis a outros; é a "lógica de reflexão sobre a ação".
- Nível 4: esse nível corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas pelos sujeitos, buscando melhorar níveis de qualidade e resolução de problemas: é a "lógica de reflexão para a ação".
- Nível 5: o último nível supõe que os saberes teóricos adquiridos na formação são integrados em conhecimentos pelos indivíduos e nutrem os recursos que irão tomando a forma de competências diferentes, conforme as situações encontradas – trata-se da "lógica da integração/assimilação", que se pode também designar por "lógica da transformação" (WITTORSKI, 2003, p. 14-15).

Nesta tese, o termo competências transversais será utilizado como habilidades essenciais às quais são requisitos gerais e incluem comunicação, solução de problemas, tomada de decisão e aprender a aprender habilidades, aplicáveis em situações imprevisíveis e inesperadas, acompanhando as mudanças futuras da sociedade. Também que, as habilidades possam ser transferidas para outros contextos como o pessoal e o social além do profissional, como elemento de rotina do indivíduo que passa a atuar com intencionalidade e segurança em contextos técnicos e complexos onde ele possa fazer escolhas éticas, conscientes e transformadoras (JESSUP, 1991; BARNETT, 1994; TIEN; VEM; CHOU, 2003; WITTORSKI, 1998; MANSFIELD, 2004; CARNEIRO, 2014).

A discussão acerca das competências transversais remete a uma reflexão sobre a Educação Superior e sua função enquanto formadora de profissionais e sujeitos a atuarem na e em sociedade. Ao promover a aquisição de competências, deve desenvolver dupla capacidade: a de enquadrar uma situação em uma variedade de maneiras possíveis e a de identificar as habilidades apropriadas para lidar com a situação, conforme definido (BARNETT, 1994).

Ainda segundo o mesmo autor,

> Uma educação superior genuína pensada para as profissões não se contentará com abordar as competências definidas profissionalmente, mas incluirá no currículo modos alternativos de raciocínio, ação e reflexão. Uma educação profissional adequada não pode conformar-se com as definições contemporâneas de profissionalismo, mas deve buscar influir sobre a ética profissional dominante. [...] um currículo que não está somente direcionado para o auto enriquecimento, mas também ao enriquecimento da sociedade (BARNETT, 1994, p. 121).

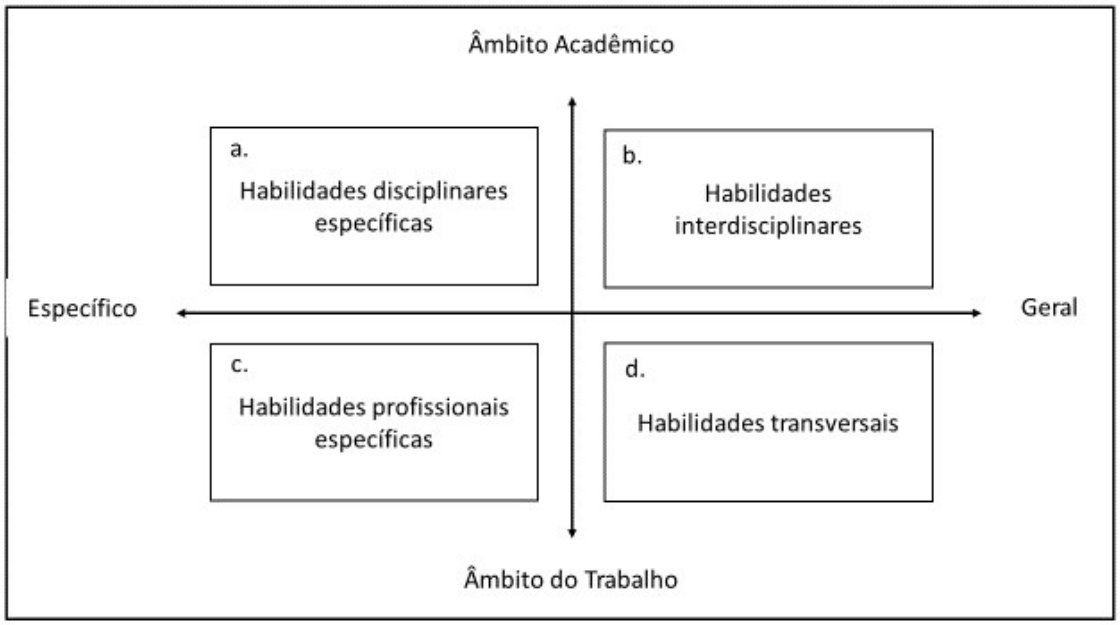
Para tanto, a evolução histórica e cultural da Educação Superior aponta para mudanças diversas, desde o seu conceito até a forma como deixou de ser exclusividade de uma elite para ser popular. Essas mudanças provocaram outras mudanças, principalmente no que diz respeito à relação entre Educação Superior e sociedade. A universidade tem se voltado de forma positiva para a sociedade e suas necessidades, como se fosse retomar sua missão na era medieval, que era buscar vocações para a igreja, para a justiça e para a medicina, abordando as habilidades requeridas por estas instituições. Ao longo da história da universidade, o conhecimento ficou preso na academia, e agora tende a se voltar para a sociedade, que é regida pela economia que, por sua vez, está centrada em competências onde o conhecimento é apenas uma das partes componentes (BARNETT, 1994; ZABALZA, 2007).

Observa-se que na maioria das IES a educação oferecida está orientada por objetivos específicos voltados ao conhecimento técnico científico, o que resulta em algumas dificuldades quando da inserção do profissional em ambientes que exijam outras competências. Em especial, ao priorizar, muitas vezes de forma exclusiva, o processo de

produção científica, acabam por segmentar a ciência e a distanciá-la dos fenômenos reais, fragmentando e descontextualizando a realidade em sínteses compactadas dentro de unidades curriculares, módulos e cursos, ao mesmo tempo em que formatados em planos curriculares estanques e em manuais de saberes inquestionáveis (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2017). Um currículo fortemente estruturado para as habilidades disciplinares e profissionais específicas exibe uma lacuna entre a academia e as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade propriamente dita.

De acordo com Barnett (1994), o currículo universitário moderno pode ser entendido em termos de dois eixos sobrepostos, como mostra a Figura 1. Um eixo é formado por currículos caracterizados por derivarem de interesses da comunidade acadêmica ou dos interesses da sociedade em geral. O outro eixo é formado em um polo por currículos que são específicos de interesses das disciplinas e seus conteúdos, e no outro polo, por objetivos gerais que transcendem interesses específicos da disciplina.

Figura 1 – Habilidades da Educação Superior Segundo Barnett (1994)



Fonte: BARNETT (1994).

A Figura 1 apresenta possibilidades de formulações dos currículos acadêmicos, podendo contar ou não com a influência do mundo externo (do trabalho). É muito comum encontrarmos currículos baseados no espaço abaixo da linha horizontal, focados no mundo do trabalho, assim como currículos com ênfase no âmbito superior da linha horizontal, priorizando o mundo acadêmico. Apesar dessa distinção, é possível pensar que, com mais ou menos influência do mundo externo, o objetivo da Educação Superior é desenvolver

habilidades para o mercado, e a questão central é se o objetivo está sendo alcançado de forma satisfatória (BARNETT, 1994).

Esse eixo horizontal representa uma ruptura importante: a divisão da Educação Superior *na* sociedade e *da* sociedade, já que algumas das habilidades oferecidas pelo mundo acadêmico são mais externas do que internas. É impossível que a educação, hoje, possa ser vista como um fenômeno à parte dos interesses da sociedade, já que estes influenciam diretamente as operações e o valor do âmbito acadêmico. As imposições feitas à universidade na contemporaneidade são nada mais que um fortalecimento dessas influências que sempre existiram, mas que eram tratadas com superficialidade e, por vezes, ignoradas (BARNETT, 1994).

O que vem acontecendo com a universidade, de acordo com Azevedo (1998), decorre da necessidade do mercado que vai além da especificidade de cada profissão. O leque de competências específicas valorizadas pelos empregadores está mais alargado (por exemplo, domínio da leitura, escrita, cálculo; capacidade de iniciativa e criatividade; autonomia no trabalho e trabalho em equipe; capacidade de aprender sempre, sendo capaz de resolver novos problemas; saber definir um projeto e avaliar os resultados; capacidade de recolher, tratar e utilizar informação pertinente; saber ouvir e integrar pontos de vista; ter uma forte cultura organizacional; possuir autoestima, motivação e vontade de prosseguir o desenvolvimento pessoal e social; capacidade de empreendimento), contudo, direciona o foco de interesse para aquelas competências do tipo geral e transversais, que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – denomina por “competências gerais e transferíveis”, as quais garantem a estrutura das competências específicas.

Podemos voltar à Figura 1 da página 54 para verificar que, com base em cada um dos quadrantes, é possível elaborar um currículo acadêmico que pode ser mais ou menos interessante, dependendo do ponto de vista. O currículo moderno, contudo, está experimentando um movimento dominante que vai do quadrante superior para o inferior direito, ou seja, dos currículos baseados em interesses específicos de uma disciplina para o interesse da promoção de habilidades transferíveis/transversais, que possuem valor para o mercado de trabalho (BARNETT, 1994).

Há que se pensar, neste ponto, sobre o perigo de que tão somente migrar das disciplinas para as competências transversais reduz as chances de sucesso na educação tanto quanto continuar com o sistema disciplinar. É preciso compreender que os quadrantes são complementares para que não ocorra uma incoerência, posto que, de

acordo com Perrenoud (1999, p. 45), “o tudo transversal não leva mais longe que o tudo disciplinar!”

As competências transversais estão intimamente ligadas às competências disciplinares. De acordo com Perrenoud (1999), elas constituem, além de processos fundamentais do pensamento transferíveis de uma matéria para outras, todas as interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre o estudante e a realidade em seu ambiente.

Zabalza (2007) colabora com o entendimento de que a universidade é composta de um espaço interno, formado pelo contexto institucional, os conteúdos dos cursos, os professores e os estudantes; e um espaço externo, composto pelas políticas públicas de Educação Superior, os avanços da ciência, a cultura e a pesquisa, os colégios profissionais e o mercado de trabalho, sendo que este último constitui um marco da influência externa, como definidor de emprego, das condições de acesso ao emprego e das necessidades de formação que impulsionam os interesses e as demandas dos estudantes.

Do ponto de vista que a academia era responsável por decidir o que era importante ensinar e com que propósito e o que implicava em uma relação pobre com a atividade econômica da sociedade, as mudanças são importantes. Havendo interferência da sociedade econômica, a universidade passa de “bem cultural para bem econômico”, tornando-se mais um recurso de desenvolvimento social e econômico (ZABALZA, 2007, p. 35).

A sociedade tem se colocado cada vez mais próxima das instituições, pois entende que a educação é o ponto-chave para o seu desenvolvimento; contudo, trata-se de uma educação concebida em termos mais amplos do que os currículos propõem hoje. É preciso uma mudança no que se refere ao termo conhecimento, que até então é construído em torno de um conjunto de problemas, conceitos, estratégias e formas de comunicação que giram em torno de “disciplinas”. Definições tradicionais de conhecimento enfatizam a linguagem, especialmente por meio da escrita, comunicação e convenções formais associadas às disciplinas, enquanto uma nova definição instiga a pensar que o conhecimento aconteça da ação e se refira a resultados de uma transação de aprendizagem e a formas transdisciplinares de habilidades (BARNETT, 1994).

Espera-se que a Educação Superior dê lugar a capacidades metacognitivas aos estudantes, para atender ao desejo dos empregadores de profissionais com conhecimento suficientemente capaz de ver a inovação e relacioná-la com os problemas práticos que

acontecem dentro de uma organização, com capacidade de compartilhar ideias com outras pessoas de uma empresa (BARNETT, 1994).

A universidade se vê obrigada a adotar uma postura organizacional, onde o currículo está voltado ao profissionalismo, ou seja, voltado a atender ao mercado de trabalho, no qual o pensamento crítico dos egressos é fundamental. Para tanto, os professores das universidades precisam aceitar e buscar formas para desenvolver esse tipo de pensamento em seus estudantes. De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2017), há uma grande dificuldade de transpor ou transferir o que se aprendeu para situações novas ou diferentes. Nem sempre na Graduação são ensinadas e/ou trabalhadas posturas de reflexão, crítica e autonomia em relação às situações apresentadas e às diferentes possibilidades de ação a serem desenvolvidas. É preciso encontrar formas que auxiliem os alunos a compreenderem, de forma intencional, como as trajetórias profissionais podem ser constituídas mediante a mobilização de recursos que não apenas os técnico-científicos.

De acordo com Masetto, a universidade é "parcialmente responsável pela formação de seus membros como cidadão (seres humanos e sociais) e profissionais competentes" (MASETTO, 2013, p. 14). Para tanto, deve promover a formação profissional sob a ótica da totalidade, ou seja, o desenvolvimento na área do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e competências, e nas atitudes e valores:

– O desenvolvimento na área do conhecimento diz respeito à aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao que já existe de conhecimento, relação entre o já conhecido e o novo, inferência e generalização de conclusões dentro do contexto de significado próprio, compreensão de argumentos e questionamentos, emissão de opinião própria, desenvolvimento de criatividade e imaginação, resolução de problemas e a construção de saber interdisciplinar voltado para a sociedade.
– O desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional é atribuído ao conhecimento de si mesmo, num processo contínuo a partir dos recursos, limites e potencialidades que possui; ainda, o estímulo ao respeito, cooperação, competitividade, solidariedade e segurança social.
– Desenvolvimento de habilidades e competências configura, além do já mencionado na área do conhecimento, aprimorar o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas e pessoas dentro e fora da academia, desenvolver relatórios e pesquisas, aprender com situações simuladas e reais, nos próprios locais de trabalho profissional e em situações comunitárias.
– Desenvolvimento de atitudes e valores: aspecto mais delicado da aprendizagem, pouco explorado na Educação Superior. É comum a formação de técnicos em engenharia, em saúde, em educação, etc., porém, profissionais sem um perfil cidadão, pela falta de valores políticos e sociais. Existe, neste âmbito, a necessidade de os estudantes valorizarem o

conhecimento, a atualização contínua, a pesquisa, a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade, o trabalho em equipe e o contexto da situação em que estão atuando. Sobre valores, Masetto (2013) conclui:

> Valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, localização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (tanto em relação a valores pessoais como a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos em nossos cursos superiores (p. 16).

Zabalza (2007) aponta essas mudanças como uma oportunidade para a universidade não se contentar com a simples transmissão da ciência, criando a possibilidade de combinar pesquisa e docência, oferecendo aos seus estudantes um sentido prático e profissional. Uma oportunidade para estar aberta à comunidade e trabalhar em conjunto com o meio social, econômico e profissional, posto que esse meio acredita na instituição escolar como promotora de desenvolvimento.

Associadas às mudanças na tentativa de melhor atender ao mercado de trabalho, é importante pensar sobre a transformação na função da universidade no que diz respeito à construção de conhecimento contínuo e à formação continuada. O entendimento de que a formação é um processo que vai além da universidade exige uma mudança cultural, que deve ser estimulada durante todo o período em que o aluno permanece na Graduação. “A formação é iniciada antes de se chegar à universidade, é desenvolvida dentro e fora da sala de aula, continuando após se ter alcançado o título correspondente por meio da formação permanente” (ZABALZA, 2007, p. 29).

Essa visão nos faz pensar que a universidade deve ampliar sua oferta de formação além de preocupar-se com a formação inicial, com outros cursos de aprimoramento, Especializações, Mestrados e Doutorados. É conveniente, também, levar em consideração a bagagem de conhecimento e experiência que os estudantes adultos carregam consigo, bem como sua disponibilidade de tempo, já que muitos estão buscando aperfeiçoamento após constituírem família, ter empregos e outras atividades que se tornam obstáculos para o estudo. Nesse sentido, oferecer formas diferentes de ensino, onde o aprendizado seja otimizado e dinâmico, aplicados no próprio mercado de trabalho colabora para a aderência dos estudantes na Educação Superior (ZABALZA, 2007).

A necessidade de ampliar o olhar das IES para a sociedade e preocupar-se com o desenvolvimento de competências que vão além da especificidade da profissão, desencadeia um movimento do sistema educacional brasileiro por meio das Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs) para os cursos de Graduação que, embora definidas no ano de 2006[3] e com necessidade de algumas mudanças, no que tange às habilidades e competências, ainda atendem aos requisitos da formação. Observa-se nas DCNs elencadas como competências transversais e competências específicas profissionais uma sintonia com a proposta de Barnett (1994), sendo que as primeiras se apresentam semelhantes em diferentes cursos; já as segundas dizem respeito às peculiaridades distintas de cada profissão. Verifica-se que as competências transversais, demonstram uma necessidade global de formação profissional e humana, sendo exatamente essas que chamam a atenção para o estudo dos currículos e de suas práticas, visando a compreender se contemplam efetivamente essas competências que fogem à especificidade da profissão e, portanto, não explicitas nas ementas disciplinares trabalhadas em sala de aula.

O Quadro 5 apresenta as habilidades e competências descritas na DCN do curso de Pedagogia, a partir das quais é possível identificar as competências transversais que emergem.

[3] Apesar de já existirem atualizações nas DCNs, bem como haver indicativos novos de competências a cada triênio nas orientações para o Exame Nacional de Educação Superior – ENADE, utilizou-se essa Resolução pois o projeto do curso, bem como a organização curricular das egressas em estudo teve como base este documento legal.

Quadro 5 – Habilidades e Competências do Curso de Pedagogia de Acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais

I – Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
II – Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;
III – Fortalecer o desenvolvimento e aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
IV – Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção de aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
VI – Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
VII – Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
VIII – Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
IX – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
XI – Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
XII – Participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
XIII – Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
XIV- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre estudantes e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
XV – Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
XVI – Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas competências apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

O Quadro 6 apresenta quais as competências transversais emergentes, bem como sua associação com as habilidades e competências descritas na DCN do curso de Pedagogia: comprometimento, liderança, trabalho em equipe, comunicação oral e escrita, solução de problemas, planejamento e organização, capacidade crítica, autonomia e conhecimentos específicos, como mostra o Quadro 5, no qual elas são destacadas e associadas às competências descritas na DCN.

Quadro 6 – Competências Transversais Presentes nas DCNs do Curso de Pedagogia

Competências transversais	Indicadores às competências transversais
Responsabilidade Social e Comprometimento com a profissão	**I** – Atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; **IX** – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
Liderança	**XII** – Participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; **XIII** – Participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
Trabalho em Equipe	**VIII** – Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, família e a comunidade; **XI** – Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
Comunicação Oral e Escrita	**VII** – Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
Autonomia e Capacidade crítica	**V** – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetiva dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; **XIV**- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre estudantes e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; **XV** – Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; **XVI** – Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
Conhecimento específico	**II** – Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social; **III** – Fortalecer o desenvolvimento e aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; **VI** – Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

Fonte: Elaborado pela autora com base nas competências apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Pode-se observar, no Quadro 6, que a responsabilidade social e o comprometimento com a profissão aparecem na competência I e IX da DCN do curso de Pedagogia, como um indicador à esta competência transversal, visto que sugerem uma atuação com ética e compromisso para a construção de uma sociedade e, também, quando indicam a necessidade de olhar para os problemas socioculturais e educacionais, com o propósito de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas, entre outras. O comprometimento e a responsabilidade social parecem configurar uma premissa para o agir profissional do pedagogo em benefício da sociedade, contudo, pode ser entendido como uma competência transversal, uma vez que estar comprometido com o trabalho e ter responsabilidade social é imprescindível para a sociedade democrática que tanto se discute, e sua aplicação não se restringe à profissão pedagogo, mas sim a qualquer cidadão.

Sobre liderança, as competências XII e XIII do curso de Pedagogia apresentam a participação do pedagogo na gestão das instituições no que diz respeito tanto ao projeto

pedagógico como de outros projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares, ou seja, o envolvimento do professor ultrapassa a sala de aula e requer liderança e pró-atividade. A liderança, aqui constituída, como o envolvimento proativo do profissional, a tomada de decisão e a disponibilidade e disposição para o fazer configura uma necessidade para a evolução, tanto profissional quanto pessoal e, portanto, uma competência transversal. A liderança, como um recurso pessoal, pode ser utilizada no dia a dia da família, no convívio social, nas relações de organização pessoal, de modo que fortalece o indivíduo a se enxergar como ser no mundo e, tão logo, importar-se com ele próprio.

O trabalho em equipe pode ser identificado nas competências VII e XI do curso de Pedagogia, assim como a comunicação oral e escrita, descrita na competência VII, sob o aspecto da relação entre as linguagens dos meios de comunicação e a educação. A solução de problemas e mediação de conflitos permeiam o sucesso do trabalho em equipe, uma vez que o entendimento entre as pessoas é determinado pela forma organizacional e processual. Além disso, definir início, meio e fim de qualquer ação é crucial para seu desenvolvimento eficaz. A cada dia, aumenta a exigência sobre a coletividade dos processos, o trabalho colaborativo, a mediação de conflitos interpessoais, o compartilhamento de informações associados à comunicação, escrita e falada, em tempo real, como uma premissa da evolução mundial. Além disso, a comunicação é uma das formas mais eficazes de interação e socialização, bem como de organização do trabalho, dos conflitos pessoais e familiares, caracterizando-se como competências transversais na medida em que colabora com a harmonização das situações da vida diária.

Autonomia e capacidade crítica emergem nas competências V da Pedagogia, quando sugere reconhecer e respeitar manifestações e necessidades individuais e coletivas; na XIV competência, ao propor a busca e produção de conhecimento que colabore com a melhoria constante da sua profissão; na XV, que sugere cautela e propriedade científica para a tomada de decisão quanto aos conhecimentos pedagógicos; e na competência XVI, que indica a necessidade de olhar para os requisitos legais que sustentam a profissão. Pode-se olhar para essa competência com o objetivo de ir além da repetição automatizada da técnica profissional e considerar as implicações de cada ação para o contexto em que está inserido; é articular conhecimentos com o propósito de inovar, melhorar e evoluir constantemente. Compreende uma competência transversal sempre que se assume uma postura profissional ética comprometida com a sociedade em que se vive, ou seja, quando se coloca como profissional ético e comprometido com a sociedade, se assume essa postura em todas as situações de vida.

Seria incoerente atender às competências V, XIV, XV e XVI das DCNs no espaço de trabalho, e fora dele ignorar a ciência, a lei, a cultura, o outro.

O conhecimento específico, demonstrado em diversas competências, em especial na II, III e VI das DCNs, imprime um caráter de competência transversal, também entendido neste estudo como a necessidade de aplicar o conhecimento específico em diversas situações, com diferentes públicos, bem como apropriar-se deste para fortalecer a profissão educador, para externar a importância da educação para a sociedade. O uso dessa competência, como hábito diário do pedagogo em espaços que vão além da escola, pode melhorar o entendimento sobre educação na comunidade em geral, já que o professor é um formador de opinião sempre, de maneira intencional ou não, o que exige responsabilidade com o saber.

A formação de um profissional cidadão parece estar vinculada ao desenvolvimento dessas competências transversais elencadas no Quadro 6. Com o objetivo de utilizar a metodologia de projetos para integrar tanto o desenvolvimento de competências específicas da profissão quanto as competências transversais é que a IES, em estudo neste projeto, propõe a execução do Projeto de Aperfeiçoamento Teórico-Prático, que será detalhado a seguir.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo intenciona-se detalhar e justificar as escolhas metodológicas deste estudo. Inicialmente, procura-se situar o objetivo desta investigação no contexto do paradigma interpretativo, justificando a abordagem quanti-qualitativa na perspectiva da pesquisa explicativa e o estudo de caso. Em seguida, trabalha-se a forma de coleta de dados, buscando abordar as especificidades da triangulação de dados e, por fim, a análise dos resultados, baseada na estatística descritiva e inferencial e na análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2020).

4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Considerando o objetivo deste estudo, compreender como a formação baseada no desenvolvimento do Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para formação integral dos estudantes, agora egressos de uma instituição de Educação Superior do Norte do Rio Grande do Sul, o paradigma interpretativo torna-se um excelente norteador da investigação, visto que propõe a compreensão dos fatos considerando seus atores.

4.1.1 O Paradigma Interpretativo

O paradigma interpretativo é orientado pela preocupação em entender o mundo como ele é; compreender a natureza fundamental do mundo social ao nível das experiências subjetivas. Procura explicação a partir do domínio da consciência individual, dentro do quadro de referência do participante e não do observador. O foco de estudo encontra-se em obter compreensão do mundo criado subjetivamente num processo contínuo, considerando os sujeitos envolvidos em tal processo (BURREL; MORGAN, 1979).

Os autores supracitados trazem que o *status* ontológico deste paradigma é visto como algo extremamente questionável e problemático. É preciso adentrar nas profundezas da consciência humana, de forma a questionar e buscar significados subjacentes à vida social. Descobrir o significado de uma formação diferente da tradicional, a partir das experiências de vida e trabalho dos egressos, torna a pesquisa em tela um desafio instigante à medida que se interroga: O Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma instituição de Educação Superior?

Erickson (1986) infere à pesquisa interpretativa a responsabilidade de perceber o sujeito para definir o objeto de estudo, considerando a ação e não o comportamento, ou seja, o ponto de vista de cada sujeito dentro de um contexto e em relação a outros sujeitos dá sentido aos movimentos sociais realizados por ele, bem como suas ações, que podem ser modificadas, possuem uma razão específica de ser.

Por assim ser, torna-se mais importante, na abordagem interpretativa, descobrir o objeto de estudo em sua complexidade e o que está ligado a ele do que os planos de procedimentos e técnicas para tal. “O significado primário das abordagens interpretativas da pesquisa sobre educação diz respeito a questões de conteúdo e não questões de procedimento” (ERIKSON, 1986, p. 120). O PATP possui uma diretriz de trabalho e objetivos específicos que dizem respeito à formação técnica e pessoal. Assim, quando o estudante desenvolve o projeto, lhe é oportunizado ampliar habilidades e competências que o conectam com a realidade palpável, ou seja, encontra-se em situação de resolução de problemas do cotidiano da vida profissional, contudo, de uma forma muito própria de cada indivíduo. Procura-se então analisar essas formas e níveis de desenvolvimento, já que mensurá-las não seria possível. De acordo com Walsham (1993, p. 5):

> Métodos Interpretativos de pesquisa partem do princípio que o nosso conhecimento da realidade, incluindo o domínio da ação humana, é uma construção social por atores humanos e que isso se aplica também aos pesquisadores. Assim, não há uma realidade objetiva a ser descoberta por pesquisadores e replicada por outros, em contraste com a suposição da ciência positivista. Nossas teorias a respeito da realidade são sempre formas de dar sentido ao mundo e significados compartilhados são uma forma de intersubjetividade ao invés de objetividade (WALSHAM, 1993, p. 5).

Ainda que os métodos de pesquisa interpretativista, no entanto, não sejam rigidamente estruturados ou obedeçam aos mesmos critérios de objetividade da pesquisa quantitativa, não significa que os estudos dentro desse paradigma não tenham diversos critérios metodológicos a seguir. Uma pesquisa interpretativista é uma tarefa desafiadora, pois exige uma considerável preparação por parte do pesquisador, e uma série de princípios a serem atendidos com vistas a garantir sua seriedade, profundidade e robustez (SACCOL, 2009).

O pesquisador, dentro do paradigma interpretativista, envolve uma participação em longo prazo, com registros cuidadosos do que acontece. Exige uma grande capacidade de reflexão analítica de tudo o que possa contribuir para a melhor compreensão e identificação da significação da ação nos acontecimentos e dos vários pontos de vista dos próprios atores (ERIKSON, 1986).

Sob este viés, o posicionamento da pesquisa, no que tange a conhecer o ponto de vista dos egressos e dos empregadores, é sustentado no âmbito do paradigma interpretativista. O pesquisador evita a imposição de categorias para o estudo empírico de um fenômeno. Ao invés de ir a campo com um conjunto pré-definido de construtos ou instrumentos para medir a realidade, o pesquisador, muitas vezes, deriva seus construtos a partir do trabalho de campo, na intenção de captar aquilo que é mais significativo, segundo a perspectiva das pessoas no contexto pesquisado (SACOOL, 2009).

Nesta perspectiva, o pesquisador nunca possui uma posição neutra; suas pressuposições, crenças, valores e interesses sempre intervêm na modelagem de suas investigações. Entende-se que justamente as nossas pressuposições e crenças (que, muitas vezes, consideramos sem perceber) são a condição para a nossa compreensão do mundo e para a escolha de certas questões de investigação. Com isso, o interpretativismo não busca eliminar o que os positivistas chamam de "vieses", mas, sim, assume que tais pressuposições e crenças dos pesquisadores estão presentes e sugere torná-las o mais evidente possível (SACOOL, 2009).

Sob este ponto de vista, a vivência do trabalho por projetos, a convicção de sua potencial influência, o acompanhamento ao longo da existência da metodologia do PATP e a participação efetiva na construção de muitas de suas etapas, permitem à pesquisadora deste estudo um olhar desejoso de respostas que possam colaborar para a continuidade e melhoramento constante do processo, e sua postura configura compromisso ético para com o estudo.

Assim, a pesquisa interpretativista assume que, o que se tem como resultado de uma investigação não são os fatos em si (uma realidade objetiva), mas a interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos indivíduos que participam de um determinado fenômeno (SACCOL, 2009). Com base nisso, para o desenvolvimento desta investigação, inicialmente foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, as quais fornecerão dados a considerar para a seleção dos sujeitos em tela para entrevista.

No campo de investigação do tipo interpretativa, "a indução e a dedução estão em constante diálogo" (ERIKSON, 1986, p. 121). A indução está sustentada pelo conjunto de fatores teóricos e de vivência do pesquisador em relação ao PATP, pressupondo resultados que serão validados ou não por meio da dedução, ou seja, a dedução propõe finalizar o processo de descoberta. O constante diálogo entre ambas se dá devido à necessidade de complementação uma da outra, isto é, enquanto a indução apresenta suposições e flexibilidade constante, a dedução apresenta o óbvio e o imutável, e garante a objetividade do resultado; dessa forma, se fazem importantes ao longo da pesquisa, uma vez que essa alternância é exatamente o que movimenta o processo compreensivo.

4.1.2 A Abordagem Quanti-Qualitativa

Este estudo consistiu em duas etapas sequenciais. A primeira, uma pesquisa quantitativa por meio de questionário aplicado aos egressos dos cursos de Pedagogia de uma Instituição privada do Norte do Rio Grande do Sul. A segunda etapa se deu a partir dos egressos que retornaram o questionário respondido, sorteando-se 10% da amostra de cada grupo de participantes, que foram então convidados a responder a entrevista semiestruturada, gerando o *corpus* para a pesquisa qualitativa.

A pesquisa quantitativa é responsável pelo levantamento de dados socioeconômicos e demográficos dos egressos, bem como pela estimativa do entendimento do PATP em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências à sua profissão. Também foi subsídio para a seleção dos egressos potenciais, bem como de seus empregadores, para participarem da entrevista, a etapa qualitativa do estudo. Ao obter os resultados das entrevistas com os egressos e seus empregadores, foi possível analisar informações sob três diferentes ângulos (1 – perspectiva quantitativa dos egressos de pedagogia; 2- perspectiva qualitativa com egressos de Pedagogia por meio de entrevista; 3- perspectiva qualitativa dos empregadores dos egressos de Pedagogia), permitindo um entendimento mais profundo. Desta forma, observam-se como as etapas quantitativa e qualitativa se complementam e tornam o estudo mais autêntico.

A pesquisa qualitativa é tida para alguns autores como uma “expressão genérica”, ou seja, ao passo que compreende atividades de investigação bem específicas, apresenta traços comuns. Tem como principal característica o uso do ambiente natural, do contexto em que os atores vivem e a influência de um sobre o outro, sendo que, para alcançar das pessoas o entendimento de suas atividades, mantê-las em seu ambiente é crucial (BOGDAN; BIKLEN, 1982). “O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (TRIVIÑOS, 2011).

A formação acadêmica possui influência de diversas formas na vida das pessoas, sendo que não é possível estabelecer uma regra de obtenção de resultados comuns a todos que passam por ela. A construção do egresso enquanto acadêmico é marcada pelo seu próprio entendimento de como o mundo se organiza e de como ele se coloca nesse mundo. Assim, considerar conhecer e analisar esse entendimento de diferentes indivíduos pode auxiliar na busca por esclarecimentos e compreensões acerca da influência que uma metodologia contemporânea pode representar para a formação acadêmica e humana dos indivíduos.

Numa investigação qualitativa, o pesquisador é instrumento importante para entendimento do contexto, uma vez que se envolve no processo. Seu envolvimento, no entanto, decorre de uma ação disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais, que considera também suas concepções do homem e do mundo (TRIVIÑOS, 2011).

O pesquisador qualitativo ultrapassa o visível e observável à simples observação, e os aprofunda, na busca por descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, para identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenvolvimento característico (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

A decisão de associar as metodologias de pesquisa é amparada por Gatti (2004), que afirma que, apesar de ser reduzida a quantidade de estudos quantitativos na área educacional, os mesmos têm significativa importância.

> Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

O uso da pesquisa quali-quantitativa tem como propósito olhar o problema de pesquisa de variadas formas. Minayo (2001) explica que o termo qualitativo expressaria “intuição”, “exploração” e “subjetivismo”, enquanto que o termo quantitativo representaria a objetividade e poderia ser traduzido em “dados matemáticos". O conjunto de dados quantitativos e qualitativos em tela aqui não se opõem; ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

4.1.3 A Pesquisa Explicativa

Sob o ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como sendo explicativa. As pesquisas explicativas preocupam-se principalmente em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Aprofundam o conhecimento da realidade com maior propriedade que outros tipos de pesquisa porque explica a razão, o porquê das coisas, tornando-se, segundo o autor, o tipo mais complexo e delicado, tendo em vista a probabilidade de erro (GIL, 2008).

A importância da pesquisa explicativa, entretanto, não diminui a importância das pesquisas descritivas e exploratórias; pelo contrário, muitas vezes essas constituem uma etapa prévia significativa para se explicar algo cientificamente. “Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2008).

A pesquisa explicativa é adequada para esta pesquisa em razão de seu caráter de aprofundar o conhecimento sobre o assunto em estudo, indo ao encontro do propósito de uma Tese, ou seja, trata-se de uma investigação original em que se "possa descobrir qualquer coisa que outros ainda não tenham dito" (ECO, 2007, p. 28). Não seria suficiente para esse estudo, dado seu teor, somente conhecer os fatos, é preciso investigar a fundo suas interações, a relação de causa e efeito, seus pontos fortes e fracos para, dessa forma, contribuir com a Educação Superior.

4.1.4 O Estudo de Caso

Quanto ao ponto de vista dos procedimentos técnicos, segundo Gil (2008), adota-se nesta Tese o estudo de caso, que se caracteriza como um estudo profundo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado. Yin (2015) diz que o estudo de caso permite que o investigador foque em um "caso" e obtenha uma perspectiva holística e do mundo real.

O estudo de caso é definido por Yin (2005) em duas partes. A primeira, como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não forem claramente evidentes. A segunda, como uma investigação que enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultados, conta com múltiplas fontes de evidência, com dados precisando convergir de maneira triangular, além de que se beneficia do desenvolvimento anterior das preposições teóricas para orientar a coleta e análise dos dados.

Essa definição dividida em duas partes é ponto de partida para a compreensão das preocupações que o mesmo autor traz sobre a propriedade dos estudos de caso no que se refere ao rigor metodológico, à generalização, ao tempo de desenvolvimento e vantagem comparativa. É possível, portanto, realizar bons estudos de caso, desde que haja bom planejamento e seriedade em relação à pesquisa.

Os estudos de caso, de acordo com Stake (2005), podem ser classificados em três tipos, dependendo dos objetivos do pesquisador:

– Estudo de caso intrínseco: quando há interesse em saber sobre um único caso em específico;
– Estudo de caso instrumental: quando um caso é investigado na intenção de promover *insight* numa questão ou refinamento da teoria. O interesse no caso em si é secundário, visto que é mediador para a compreensão de outro fenômeno.

– Estudo de casos múltiplos ou coletivos: quando se estuda mais de um caso de forma conjunta, porém não coletiva, na intenção de compreender melhor o fenômeno a partir de outras situações.

Considerando esta classificação, o presente estudo caracteriza-se como estudo de casos múltiplos, já que serão estudados os egressos formados a partir de duas formas distintas de trabalho: um grupo que teve o PATP desenvolvido em sua trajetória acadêmica e outro grupo que foi incorporado pela IES e com o qual não foi desenvolvido o PATP.

4.2 CONTEXTO

A seguir, será apresentado o contexto da Instituição em estudo, com a intenção de melhor compreender a dinâmica pela qual passaram os egressos, sujeitos cernes neste estudo.

4.2.1 Histórico da Instituição

A IES em questão iniciou suas atividades no ano de 2004. A importância dada a um aprendizado de forma continuada com o PATP é o que incentivou a IES a sua caminhada de implantação de uma Instituição de Educação Superior capaz de inserir social e culturalmente seu egresso na região. Sua missão constitui-se em proporcionar, por meio do ensino teórico, um aprendizado também prático, colocando no mercado de trabalho profissionais capazes de empreender sua profissão com criatividade e responsabilidade. Nasceu desse modo, em sintonia com as perspectivas de qualidade pretendidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, em um cenário em que a avaliação e regulação, enquanto pilares de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, tem como ideia fundante "a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativos-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos" (SINAES, 2004, p. 83).

A IES tem colaborado com o desenvolvimento cultural, social e econômico da região, especializando mão de obra, desenvolvendo a cidadania e atraindo investimentos de empresas de diversos ramos para a comunidade onde está inserida. Quando iniciou suas atividades, em 21 de fevereiro de 2005, foram oferecidos os cursos de Administração – Gestão de Cooperativas, Administração – Marketing, Administração – Recursos Humanos, Ciências Contábeis e Normal Superior – Anos Iniciais. Atualmente, oferece os seguintes cursos: Administração, Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências

Contábeis, Design de Moda, Direito, Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), Engenharia de Produção, Estética e Cosmética, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Turismo.

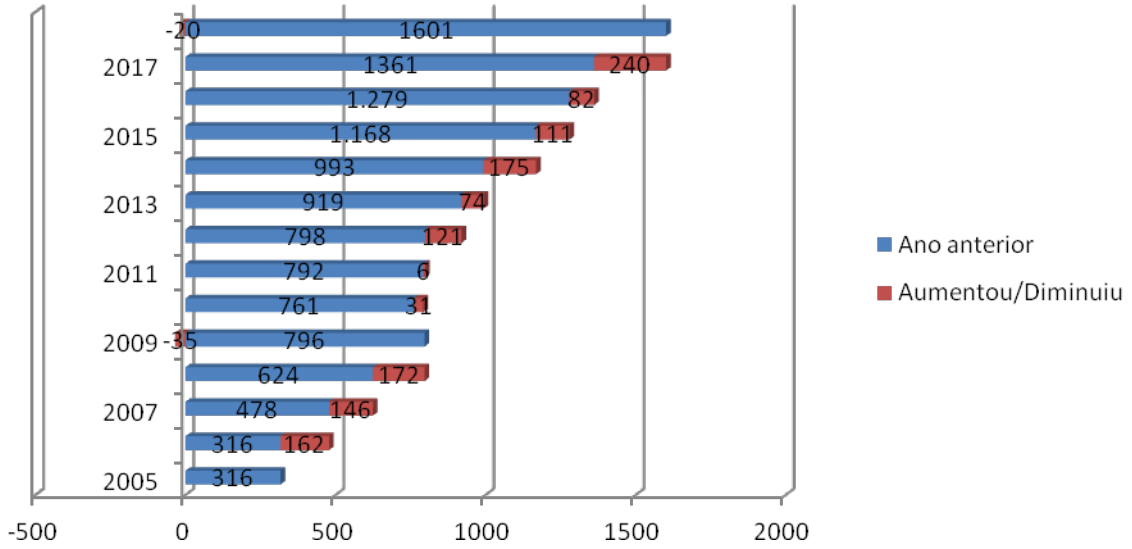
Os objetivos da IES estão alinhados com a finalidade de promover desenvolvimento local e regional, tendo como público-alvo no Alto Uruguai e Planalto, aproximadamente 4 mil jovens formados anualmente no Ensino Médio.

O projeto político-pedagógico da instituição preocupa-se com a formação do cidadão e com a formação continuada dos profissionais. Desenvolve atividades junto à comunidade, com campanhas em conjunto com outras organizações sociais, como Associações Comerciais, Organizações Não Governamentais – ONGs, Prefeituras, Escolas, Sindicatos, Associações de Moradores, entre outras. Apresenta o Núcleo de Ação Cultural e de Pesquisa, para o desenvolvimento de iniciativas de cunho cultural e socioambiental voltadas aos Direitos Humanos, e para o desenvolvimento de atividades de iniciação científica, bem como a editoração de revistas científicas.

As aulas iniciaram e seguem em instalações próprias e com infraestrutura adequada, oferecendo aos acadêmicos um espaço com plenas condições de atender às suas necessidades de forma satisfatória. Com o crescimento da Instituição, fez-se necessário ampliar o seu espaço físico. Em 2008, além da Educação Superior, a Instituição passou a atuar também junto à Educação Básica e a contribuir, então, com a educação dos jovens da cidade e região, qualificando não apenas o ensino em sala de aula, mas oferecendo também um espaço preparado para atender esse público, bem como dar segurança aos pais quanto aos serviços prestados. Foram constituídos os *campi* I, II e III, sendo o *Campus* I as instalações que receberam os primeiros estudantes, dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia; o *Campus* II, a estrutura que acompanhou a aquisição da Educação Básica; e o *Campus* III, onde estão localizados o Laboratório de Solos e o Hospital Veterinário.

Conforme mostra a Figura 2, em termos numéricos ao longo dos anos, evidencia-se o crescimento da IES, bem como a sua relevância para a comunidade na qual está inserida.

Figura 2 – Número de Matrículas da IES por Período



Fonte: Dados da IES (2018).

Observa-se, a partir da Figura 2, o aumento gradativo do número de matrículas da IES, sendo que até 2009 os números são maiores devido à ausência de egressos, considerando que o final do primeiro ciclo de cada curso deu-se após quatro anos. A partir de 2009 a variação numérica se deu tanto pela entrada de novos alunos quanto pela saída de alunos formados. Constata-se, também, que o aumento mais expressivo ocorreu nos anos de 2014 e 2017, atribuídos pelo aumento no número de cursos oferecidos pela IES. Não foram considerados aqui os evadidos ou transferidos, visto que estes foram um percentual pequeno.

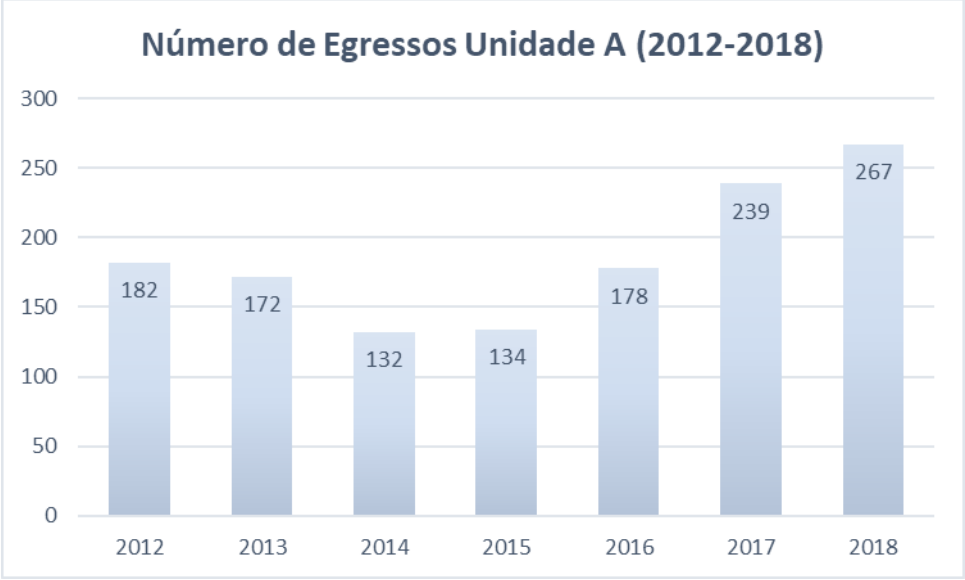
Os dados de matrículas exibidos no gráfico da Figura 2 tornam-se importantes de analisar, visto o contexto geográfico em que a IES está inserida. Em um município de 16 mil habitantes, ela possui atualmente 1.601 alunos, o que representa 10% da população.

Os cursos da Faculdade evoluem, ao projetar um olhar mais atento à condição econômica e aos interesses locais de reprodução social da vida, sem descuidar do regional e global. Materializam-se e fundamentam sua relevância por meio das atividades de ensino decorrentes de sua matriz curricular, do Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático – PATP, do TCC, das atividades complementares, dos Seminários, dos *Workshops*, dos Ciclos de Estudos, da participação dos Cursos em Congressos/fóruns e espaços públicos, na disseminação de pesquisas e trabalhos de investigação científica; enfim, na participação social ativa, com a inserção e diálogo no contexto em que se insere, tanto público, quanto privado, como organizações, empresas e entidades públicas.

Em 2012 a IES expandiu, adquirindo 3 unidades de ensino de uma IES vizinha, tendo incorporado um universo de mil novos alunos, distribuídos em mais de 20 cursos. Dessas três novas unidades, duas ofereciam o curso de Pedagogia, porém uma delas tinha apenas uma turma formanda em 2012, enquanto a outra tinha mais turmas em andamento, sendo esta última escolhida para este estudo. A metodologia de trabalho ativo, o PATP, foi introduzido nessas novas unidades de ensino somente para os alunos ingressantes em 2012, visto que para tal foi necessária a mudança de matriz curricular, excluindo-se assim as turmas que já estavam em andamento com a matriz curricular da IES antiga.

Para melhor compreender o universo de origem dos egressos participantes desta pesquisa, definiu-se a seguinte nomenclatura: Unidade A, a sede da IES, cuja matriz curricular contemplava o PATP, e Unidade B, o campus adquirido, cuja matriz curricular não contemplava o PATP. A seguir, encontram-se ilustrados o contingente de egressos de todos os cursos ofertados por cada uma das Unidades de estudo, do qual foram extraídos os sujeitos participantes da pesquisa.

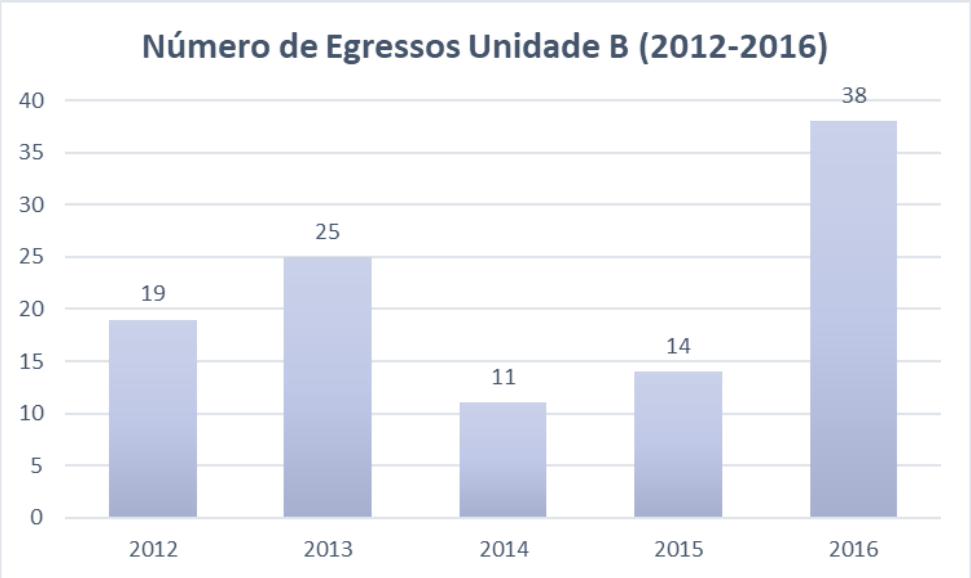
Figura 3 – Número de Egressos da Unidade A no Período 2012-2018



Fonte: Dados da IES (2018).

A Figura 3 apresenta o número total de egressos da Unidade A, referente a todos os cursos ofertados na mesma. Observa-se que, ao longo dos anos de 2012 a 2018, a Unidade A formou 1.304 estudantes, sendo 72 do curso de Pedagogia.

Figura 4 – Número de Egressos da Unidade B no Período 2012-2016



Fonte: Dados da IES (2018).

A Figura 4 apresenta o número de egressos da Unidade B, entre os anos de 2012 a 2016 para todos os cursos ofertados pela IES. Foram 107 estudantes formados pela IES, sendo 20 do curso de Pedagogia. Observa-se que o recorte temporal para a Unidade B, visto que os egressos posteriores a 2016 já formaram em uma matriz curricular nova composta pelo PATP.

4.3 O PROJETO DE APERFEIÇOAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO (PATP)

O Projeto de Aperfeiçoamento Teórico-Prático – PATP – é uma atividade desenvolvida com base nas Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. O trabalho por projetos de intervenção ou pesquisa, elaborado em 2001 pelo grupo de professores que em 2004 credenciaram junto ao Ministério da Educação a IES em questão, nasceu com o propósito de ser uma referência e/ou diferencial na Educação Superior, de forma que a teoria e a prática fossem apresentadas aos estudantes de maneira mais próxima da realidade da profissão, oferecendo, dessa forma, melhores condições de preparo para a vida profissional e as inconstantes da vida. Constitui, ainda, como propósito dessa metodologia, atender a necessidade de sair do estreito pensamento de que a técnica é suficiente para o sucesso, e de olhar para o desenvolvimento de habilidades e competências transversais necessárias para a inserção e realização desse egresso enquanto profissional e pessoa.

O PATP é uma proposta de trabalho que contempla tanto o aspecto teórico como o prático. É organizado por professores dos cursos durante a reunião de colegiado e posteriormente apresentado aos estudantes para que os mesmos possam definir seus trabalhos a partir daquele problema inicial proposto, daquele ponto de origem para que apresentem maior interesse pelo trabalho a ser desenvolvido. Cada turma tem uma proposta particular, pensada a partir dos conteúdos curriculares a serem cursados no período letivo vigente, e a desenvolve num modelo de levantamento teórico e experimentação prática, dando origem a uma produção científica no formato de artigo, defendido ao final do semestre para uma banca de professores. Apenas os alunos do último semestre do curso não desenvolvem o PATP, em razão de que este momento exige dedicação direcionada para o trabalho de conclusão de curso.

Ao se propor um trabalho específico para cada turma, leva-se em consideração as peculiaridades de aprendizagem dos indivíduos, o nível de desenvolvimento adquirido até então, e principalmente o interesse daqueles indivíduos em relação ao conhecimento. Segundo Barnett (1994), a Educação Superior é responsável por permitir aos estudantes formularem representações das situações contidas no currículo com base no seu próprio pensamento, ou seja, a proposta de trabalho é direcionada àqueles estudantes, naquele momento de construção específica que oportuniza condições aos mesmos de se sentirem parte do processo.

Durante o desenvolvimento da proposta do PATP, o estudante é conduzido e orientado pela coordenação do curso e professores. Dessa forma, todos os professores têm participação no desenvolvimento do projeto e a cada um compete desenvolver a parte mais específica do seu conteúdo dentro do projeto, desenvolvendo as habilidades e competências atinentes a cada componente curricular de forma integrada, oportunizando ao estudante perceber que os conteúdos das diferentes disciplinas estão conectados e que são necessários ao desenvolvimento do todo. As orientações ocorrem tanto em aulas das disciplinas como em datas específicas para tal. Ainda, vale ressaltar que as aulas de cada disciplina curricular são trabalhadas com base nesse projeto interdisciplinar, proporcionando integração, interdisciplinaridade e aprofundamento dos conteúdos, além da experimentação prática.

O caráter interdisciplinar é desenvolvido ao passo que os conteúdos disciplinares se integram na aplicação prática. Quando o estudante desenvolve uma ação prática da sua profissão, os conteúdos automaticamente se inter-relacionam, reduzindo o esforço de integrá-los na teoria. A resolução de uma situação-problema, por exemplo, uma dificuldade de aprendizagem, exige que o estudante busque subsídios teóricos em diferentes conteúdos de diferentes disciplinas para efetivamente alcançar o objetivo da resolução desta. Torna-se

significativo para o estudante o estudo das teorias e fundamentos quando ele percebe que sua prática depende intrinsicamente desse conhecimento, de modo a sentir-se estimulado a buscar mais e com mais atenção.

Se estudarmos atentamente o Artigo 3º das DCNs do curso de Pedagogia, é possível observar que a proposta do PATP atende a exigência legal da interdisciplinaridade e integração entre teoria e prática.

> Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

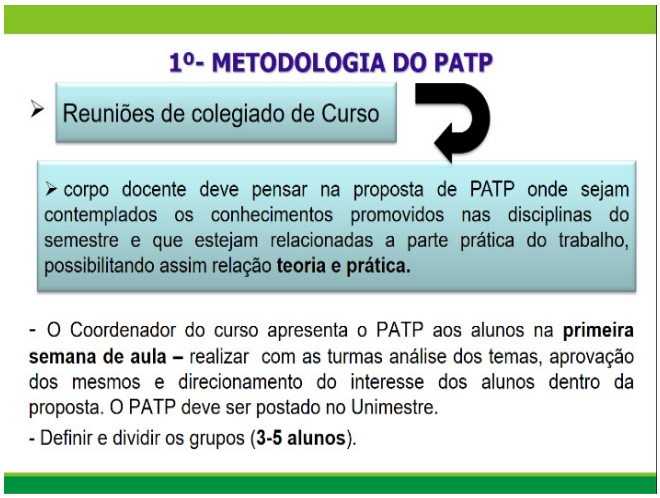
O estudante terá consciência da sua profissão em relação à sociedade, sob a ótica ética e responsável de um cidadão, quando exposto a situações em que conheça o contexto real em que está inserido e de como a prática coerente depende de um saber teórico. Assim, inicia-se logo nos primeiros semestres do curso um processo de empatia com a profissão.

Essa metodologia foi introduzida nas atividades acadêmicas da instituição há 13 anos, sendo os primeiros cursos participantes os bacharelados em Administração e Ciências Contábeis e a Licenciatura em Pedagogia; atualmente, está inserida nos 16 cursos da IES. A escolha do curso de Pedagogia como unidade de estudo nesta Tese se justifica pelo fato de ter sido um dos primeiros cursos a adotar essa metodologia, o que confere um número de egressos capaz de evidenciar ou não os resultados às suas vidas decorrentes de tal formação. Além disso, conta a relevância da profissão professor para a sociedade e o olhar para a formação docente.

Para compreender melhor a proposta deste estudo, é importante que se conheça o processo de desenvolvimento do PATP em cada semestre e em cada turma. A seguir segue uma sequência de orientações, utilizadas com os professores e estudantes, que exemplifica exatamente como acontece o processo.

A Figura 5 apresenta o primeiro passo do PATP, que consiste em planejar a proposta de trabalho do semestre.

Figura 5 – Primeiro Passo do PATP



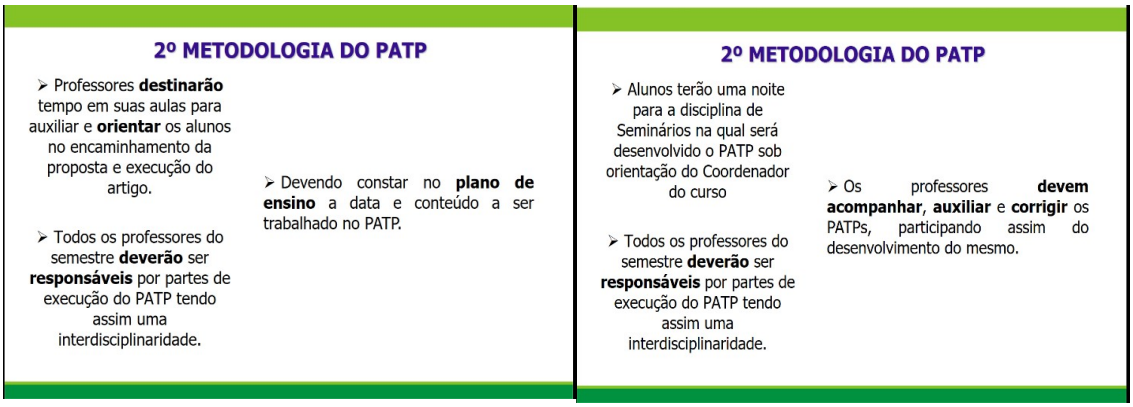
Fonte: Material disponibilizado pela IES (2018).

Este é o momento em que cada professor do colegiado integra a ementa de sua disciplina com a ementa dos colegas, articulando os conteúdos a serem desenvolvidos pelo projeto, bem como a definição das habilidades e competências técnicas específicas da profissão a serem desenvolvidas com a proposta do semestre que está sendo pensado. É uma das principais etapas do processo, uma vez que a participação efetiva de todos os professores garante o desenvolvimento eficaz do projeto. Compreende-se que para colaborar com o desenvolvimento de competências transversais é fundamental que os docentes também exercitem suas habilidades de interação e interdisciplinaridade.

De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade ocorre quando duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo de igualdade, ou seja, realizam trocas recíprocas, sem soberania. Ocorre uma combinação das disciplinas para o estudo de novos campos de problemas, cuja solução demanda da convergência de várias disciplinas para uma ação eficaz. Barnett (1994) vai mais além, ao afirmar que quando se compreender verdadeiramente a interdisciplinaridade ela não mais existirá, visto que a reunião de elementos epistemológicos que caracterizam a interdisciplinaridade será a totalidade do conhecimento, independente de uma ou outra disciplina, ou seja, Barnett sugere que se trabalhe sem a divisão de disciplinas.

A Figura 6 apresenta o segundo passo do PATP, delimitando a função do professor como mediador do processo de desenvolvimento do projeto.

Figura 6 – Segundo Passo do PATP – Articulação e Logística



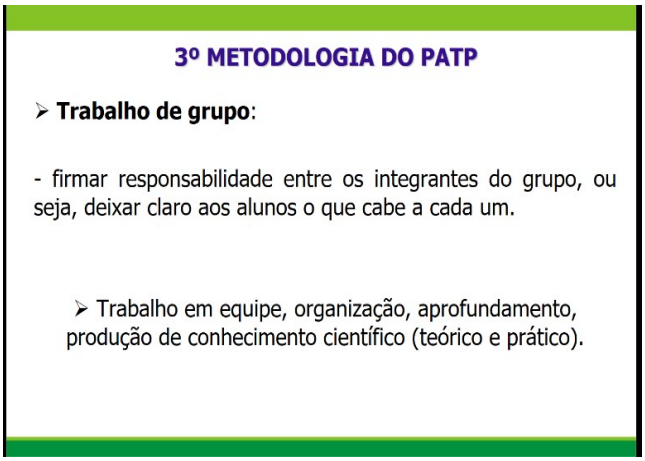
Fonte: Material disponibilizado pela IES (2018).

Observa-se que neste passo o professor conduzirá os grupos de alunos para o caminho de cada etapa do projeto, auxiliando-os nas dúvidas específicas dos conteúdos envolvidos durante a aula regular da disciplina. É o momento também que se direciona o envolvimento do coordenador de curso para colaborar com a organização do projeto em data específica durante a semana. Esta data fica disponível para os alunos, contudo, cada grupo tem a liberdade para decidir trabalhar nas dependências da IES ou em outro lugar e para escolher buscar ajuda com o coordenador ou outro professor. Essa fase caracteriza-se pelo desenvolvimento da autonomia do estudante e a capacidade crítica para tomada de decisão. Tais competências transversais são importantes para a vida do egresso enquanto profissional cidadão em condições de contribuir para o desenvolvimento do ambiente em que está inserido, além de constituir as competências conforme as DCNs do Curso, em especial as habilidades e competências de números V, XVI, XV e XVI, citadas no Quadro 6 (página 65) deste trabalho. São competências que garantem, na perspectiva de democracia, a evolução dos indivíduos tanto profissional como pessoalmente.

O papel do professor é fundamental para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, uma vez que este pode adotar estratégias tradicionais e manter uma postura de supremacia de conhecimento, fazendo com que o aluno faça o projeto sem interesse e com aprendizagem limitada, ou pode acordar com seu papel de mediador e promover a interdisciplinaridade, despindo-se do orgulho disciplinar, motivando e instigando questionamentos novos aos seus alunos, cuja ação refletirá na curiosidade e no desejo de respostas, logo, numa aprendizagem mais eficaz (JAPIASSU, 1976).

O trabalho em grupo (Figura 7) configura o terceiro passo do PATP. Este momento constitui-se naquele em que o estudante precisa exercitar diversas habilidades em relação à divisão de tarefas e responsabilidades para construir a parte teórica do PATP e iniciar a preparação para a parte prática.

Figura 7 – Terceiro Passo do PATP – Trabalho em Grupo

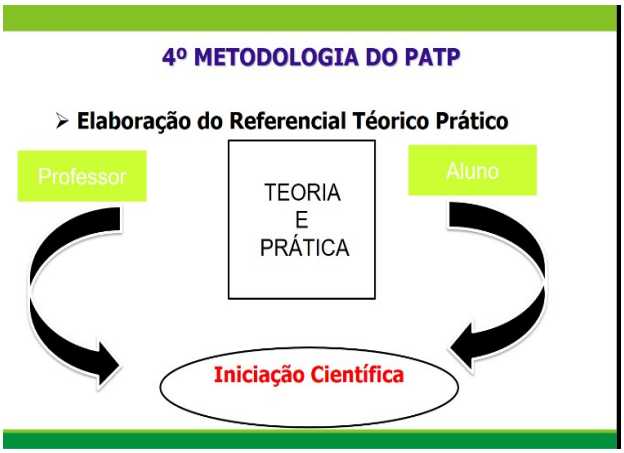


Fonte: Material disponibilizado pela IES (2018).

Os grupos são formados por 3 ou 4 estudantes, os quais desenvolvem em conjunto o trabalho, exercitanto a capacidade de organização, planejamento e comunicação oral, competências transversais necessárias para qualquer profissão. Ocorre nesta estapa, também, o trabalho individual, que visa a colaborar com o grupo: tarefas são divididas, o estudo específico para contribuir com as decisões do grupo, as leituras e a própria experimentaçao de cada um constituem dados para discussão e reflexão, bem como para a produção escrita posteriomente. Pode-se dizer que nesta fase o estudante tem a oportunidade de transformar conhecimento em sabedoria; sendo a sabedoria, para Barnett (1994), algo superior, uma vez que tão somente conhecer não signfica ter entendimento, tampouco saber usar.

O quarto passo do PATP (Figura 8) constitui-se na pesquisa bibliográfica para construção do referencial teórico. Os estudantes concentram-se na conferência da teoria sobre o tema do PATP em livros, artigos da bibliografia das disciplinas do semestre e também em bases de dados indexadas.

Figura 8 – Quarto Passo do PATP – Elaboração do Referencial Teórico



Fonte: Material disponibilizado pela IES (2018).

Além de conceitos e técnicas específicas obtidas na literatura, o estudante inicia nesta etapa a pesquisa pela literatura que lhe permita escrever o referencial teórico. Os grupos de trabalho aprendem o uso de mecanismos de busca científica, fazem uso de *softwares* de busca e arquivamento digital de artigos. A partir daqui, os estudantes processam as informações que serão utilizadas na prática a ser desenvolvida na próxima etapa.

Um destaque importante para esse passo e os que vêm a seguir é que, por meio do PATP todos os estudantes são provocados para a iniciação científica, até mesmo aquele aluno que não tem disponibilidade de tempo além da carga horária do curso, por trabalhar durante o dia com carga horária semanal entre 40 e 44 horas, estudando à noite. A iniciação científica acontece porque é parte da matriz curricular regular dos cursos, atendendo, dessa forma, tanto a legislaçao para a Educação Superior quando a especificidade das DCNs do curso de Pedagogia, que enfatizam a necessidade do egresso em continuar seu processo de aprendizagem por meio da formação continuada.

O quinto passo é marcado pela aplicação prática dos conhecimentos teóricos, como demonstrado na Figura 9.

Figura 9 – Quinto Passo do PATP – Experimentação Prática

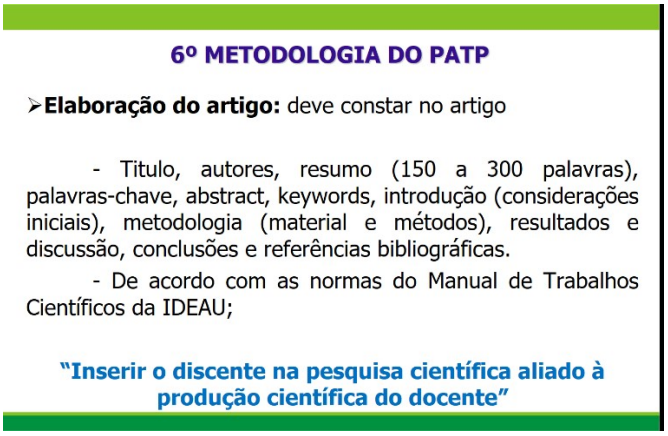
Fonte: Material disponibilizado pela IES (2018).

Neste passo, os estudantes realizam observações, coleta de dados, experimentação, testagens, etc., desenvolvendo as habilidades específicas de cada situação-problema disposta no projeto. Segundo Japiassú (1976), a teoria e prática devem andar juntas, de modo que uma complemente a outra, promovendo a retroalimentação para evolução de ambas. Uma pesquisa interdisciplinar sempre abre possibilidades de aplicação prática, de acordo com Japiassú (1976), o que significa que quanto mais conectados estejam os conteúdos a serem aprendidos durante o PATP, maior será a aplicação destes conteúdos na prática diária, profissional ou pessoal. É possível evitar, dessa forma, o que Barnett (1994, p. 183) traz como "acumulação de créditos", ou seja, conhecimento isolado e desconexo, com difícil aplicabilidade.

Para que isso aconteça, os estudantes são orientados a percorrer diversos ambientes de trabalho real da área do curso; por exemplo, digamos que o estudante de Pedagogia, ao desenvolver a parte prática do seu projeto Psicomotricidade, fará seu trabalho de campo (prático) em um espaço que seja do seu interesse e factível a ele, com as estratégias que ele e seu grupo considerarem adequadas, e que isso determine a proporção desse trabalho com maior ou menor impacto social, e assim por diante. Assim, é possível desenvolver habilidades e competências específicas da profissão, bem como as competências transversais de liderança, comunicação, trabalho em equipe e capacidade crítica, as quais são propósito do PATP e determinação das DCNs para o egresso.

A Figura 10 representa o sexto passo de desenvolvimento do PATP, que corresponde à escrita do artigo.

Figura 10 – Sexto Passo do PATP – Escrita do Artigo

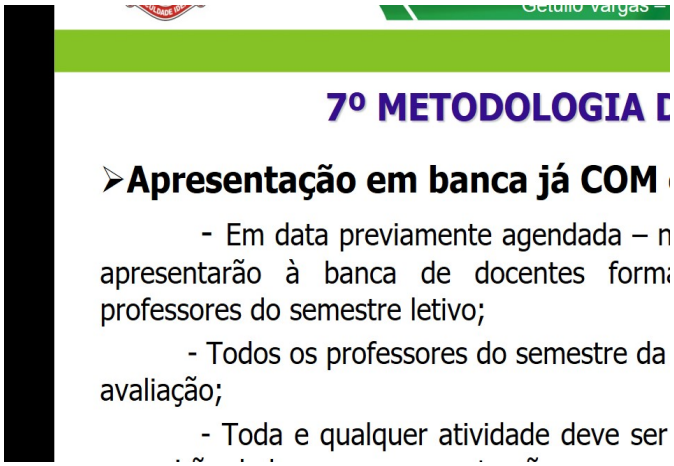


Fonte: Material disponibilizado pela IES (2018).

Cada grupo de estudantes discute o que foi desenvolvido até então, desenhando o texto científico de um artigo, com todas as suas exigências metodológicas. O foco de trabalho exige boa comunicação escrita e capacidade crítica, as quais emergem nas habilidades e competências de números V, XVI, XV e XVI propostas pelas DCNs. Barnett (1994) faz pensar sobre a capacidade crítica aplicada na academia e a aplicada no mundo profissional, quando explana a criticidade como forma de alcançar resultados profissionais, de compreender o espaço e de fazer uso dele para avanços de processos, de entendimentos e até mesmo da melhoria de números, e a criticidade acadêmica, que esbarra nas disciplinas e exige congruência do conhecimento e respeito aos limites dos conteúdos.

O sétimo passo do PATP é detalhado na Figura 11. Neste, os grupos realizam a apresentação não somente do artigo resultante do trabalho do semestre, mas também as percepções que tiveram ao longo do desenvolvimento do projeto durante este período. Além de servir como um momento de socialização entre os grupos, essa etapa é marcada pela exigência de boa dicção e oratória, capacidade de se expressar e de argumentar criticamente sobre os resultados encontrados, características das competências de comunicação oral e escrita e capacidade crítica.

Figura 11 – Sétimo Passo do PATP



Fonte: Material disponibilizado pela IES (2018).

Este último passo é também marcado pela devolutiva realizada pelos professores a cada grupo que se apresenta, com a ponderação sobre os pontos positivos e negativos do desenvolvimento do trabalho. Essa devolutiva possui indicadores para o trabalho individual (participação nas atividades, colaboração com material e conceitos para as discussões, envolvimento com as tarefas, apresentação oral e explanação de suas próprias percepções durante o trabalho) e para o coletivo dos estudantes, que são disponibilizados ainda na apresentação do projeto, no início do ano, para que eles possam conhecer e se comprometer. Nesta mesma ocasião os estudantes realizam avaliação por escrito do seu próprio grupo, de si mesmo e dos colegas, levando em consideração o envolvimento de cada um para o sucesso do projeto, sendo que essa avaliação compõe a nota final do PATP.

As etapas de construção do PATP explicadas até o momento podem ser embasadas pelo conceito de interdisciplinaridade de Japiassu (1976), pelas competências transversais de Barnett (1994), bem como pelas habilidades e competências para o egresso do curso de Pedagogia indicadas pelas DCNs, num caminho que segue pelo trabalho interdisciplinar, desenvolvimento em equipe, estabelecimento de conceitos-chave e definição da linguagem, definição da problemática e a divisão de tarefas, que atribui ainda mais o caráter democrático do trabalho e, por fim, a socialização dos resultados. O mesmo autor apresenta condições para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, sendo que uma destas condições vai ao encontro deste projeto, de “abordar os problemas de um ponto de vista comum a todas as disciplinas e abordar problemas concretos” (JAPIASSU, 1976, p. 136).

A partir do exposto sobre o PATP, entende-se que o desenvolvimento de competências na Educação Superior, proposto por autores como Barnett (1994), fundamenta e

incentiva o PATP, bem como atende as DCNs no que tange às competências e habilidades para o perfil do egresso do curso de Pedagogia. O PATP é um aliado à proposta de tornar o egresso um profissional qualificado para viver o mundo com todas as suas possibilidades, consciente de que competências profissionais e competências transversais são complementares entre si.

Nesta direção, elaborou-se o Quadro 7, que identifica similaridades entre a competência operacional, a competência acadêmica e as competências para o mundo da vida trazidas por Barnett (1994) e as sinalizadas no PATP, em tela neste estudo como necessárias aos egressos do curso de Pedagogia.

Quadro 7 – Competências Necessárias para o Egresso

	Vieses	Competência operacional	Competência acadêmica	Mundo da Vida	PATP
1	**Epistemologia**	Saber como	Saber o quê	Conhecimento reflexivo	Conhecimentos específicos
2	**Situações**	Definidas pragmaticamente	Definidas pelo campo intelectual	Definição aberta com apontamentos múltiplos	Resolução de Problemas[4]
3	**Foco**	Resultados	Proposições	Diálogo e análise	Planejamento e Organização[5]
4	**Transferibilidade**	Metaoperações	Metacognição	Metacrítica	Tomada de decisão[6]
5	**Aprendizagem**	Experiencial	Proposicional	Meta-aprendizagem	Autonomia
6	**Comunicação**	Estratégica	Disciplinária	Dialogística	Comunicação Oral e Escrita
7	**Avaliação**	Econômica	De verdade	Por consenso	Liderança
8	**Orientação para valores**	De sobrevivência econômica	Da disciplina	O “bem comum”	Responsabilidade Social e comprometimento
9	**Condições de limites**	Normas organizativas	Normas do campo Intelectual	Normas práticas do discurso	Trabalho em equipe
10	**Crítica**	Para melhor eficácia prática	Para melhor compreensão cognitiva	Para melhor compreensão prática	Capacidade Crítica

Fonte: Adaptado de BARNETT (1994).

No Quadro 6, a **epistemologia,** sob o ponto de vista da competência operacional, refere-se ao saber como fazer algo, enquanto para a competência acadêmica, está o saber o que fazer, no sentido de o que melhora o conhecimento de mundo. Barnett (1994) propõe a visão sob o mundo da vida, e apresenta a epistemologia da competência orientada para propor conhecimento reflexivo, o que seria apropriar-se do conhecimento e questioná-lo. A congruência do saber

[4] A competência Resolução de Problemas será tratada com constituinte da competência Liderança.
[5] A competência Planejamento e Organização será tratada com constituinte da competência Liderança.
[6] A competência Tomada de Decisão será tratada com constituinte da competência Liderança.

operacional com o saber acadêmico resulta no conhecimento reflexivo do mundo da vida, o qual é proposto pelo PATP, com base na DCN como conhecimento específico.

As **situações** sob a visão operacional são definidas pragmaticamente, de modo que o que é levado em conta são os interesses de quem as vive e as relações de poder na sociedade. Na visão acadêmica, as situações também são definidas pelos interesses de quem participa delas, contudo são interesses cognitivos. Para o mundo da vida, as situações são abertas, expressas pela necessidade de que os indivíduos sejam capazes de olhar para possibilidades alternativas, transcendendo as relações de poder para "recriar as situações" que enfrentam (BARNETT, 1994 p. 252). A solução de problemas, definida pelo PATP, prevê que o egresso seja capaz de relacionar as situações com suas causas e suas consequências, compreendendo a sua resolução sob diversos ângulos.

Na mesma linha de entendimento, a competência operacional tem como foco os resultados puros, pragmáticos, enquanto no universo acadêmico o foco encontra-se em desenvolver novas proposições, torná-las públicas, voltadas a ganhos cognitivos. O mundo da vida propõe o **foco** no diálogo e análise, denominados no PATP de planejamento e organização, o que quer dizer que é preciso planejar e organizar, pensar o presente e futuro considerando o passado vivido para alocar cada situação em seu espaço de direito. A interação com pares, com a tecnologia e com o contexto permite reelaborar e renovar o foco continuamente de acordo com cada circunstância.

A **transferibilidade** da competência operacional aparece sob a forma de metaoperações, enquanto a acadêmica em metacognição; porém, nenhuma das duas consegue abordar essa questão completamente – para o mundo da vida propõe-se a metacrítica, ou seja, nem só a prática, nem só a cognição, mas ambas conjuntamente sendo utilizadas em benefício de algo maior. A transferibilidade, sob o ponto de vista do mundo da vida, sugere uma capacidade de comparar, revisar, experimentar por meio de domínios próprios de cada sujeito, e maximizar as oportunidades de emancipação pessoal a partir de todos os recursos cognitivos e interpessoais que dispõe. Assim sendo, tanto a metacrítica como a tomada de decisão proposta pelo PATP, objetivam a autorreflexão e a capacidade do indivíduo de seguir adiante com seus projetos.

Amplamente relacionada aos itens anteriores está a **aprendizagem**. Pela compreensão operacional, a aprendizagem acontece de forma experiencial no dia a dia, por vezes sem regularidade ou direcionamento, enquanto que para a academia é proposicional, ou seja, relativo a um propósito limitado (aprender história, física, português). O mundo da vida propõe a meta-aprendizagem, a evolução constante das ações, dos pensamentos e da

compreensão a partir da avaliação contínua e progressiva dos próprios erros. A proposta do PATP para a aprendizagem é que o indivíduo possa querer saber e mover-se em busca desse conhecimento, de forma que desenvolva autonomia. A **comunicação** operacional, para Barnett (1994), é construída de estratégias que geram resultados; já a acadêmica é direcionada pelas regras das disciplinas; contudo, ambas sugestionam superioridade. Para o mundo da vida, a comunicação é dialogística, ou seja, ocorre uma troca sem superioridade, ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende. Para o PATP essa competência é denominada de comunicação oral e escrita, a qual permite ao egresso dominar diferentes linguagens em benefício do seu trabalho.

Sob o viés da **avaliação,** a competência operacional indica para a economia os fins lucrativos, diferentemente da acadêmica, que considera a descoberta da verdade. O mundo da vida propõe a avaliação por consenso, considerando que as questões financeiras são relevantes mas também instáveis, e a verdade pode ser questionada. O equilíbrio dessas duas variáveis conduz o processo de liderança do PATP, possibilitando o egresso ponderar e decidir sobre as circunstâncias.

Orientação para valores sob a perspectiva operacional tem a ver com a sobrevivência econômica, enquanto a acadêmica novamente se volta para a disciplina. Para o mundo da vida, a perspectiva é ampliada para o bem comum, ou seja, a mobilização de recursos que possam promover qualquer melhoria no contexto que se vive. Responsabilidade social e comprometimento com a profissão são expressos pelo PATP e atendem a premissa de bem comum, a qual o egresso deve compreender e aplicar constantemente.

As condições de limites operacionais referem-se às normas organizativas como políticas e padrões corporativos, roupas, postura, linguagem, etc.; na academia, está relacionada com a conduta de conceitos, ideias e teorias defendidas pelas pessoas. No mundo da vida, esses limites são mais largos, e podem ser móveis, flexibilizando as condições e permitindo o que o PATP caracteriza como trabalho em equipe. Ao trabalhar em equipe, o egresso tem a oportunidade de ampliar sua capacidade crítica, assunto que será discutido a seguir, ao mesmo tempo em que compreende o seu espaço, delimitado pelo espaço do outro ou de outros.

Por último, o Quadro 6 traz a competência **crítica**, que, sob a perspectiva operacional, está voltada para a melhor eficácia prática, e a acadêmica, para a melhor compreensão cognitiva. Separa-se, neste aspecto, o pensar do fazer, como na epistemologia, provocando restrição ao conceito de competência. O mundo da vida amplia a crítica para uma melhor compreensão prática, entendimento do próprio mundo e de suas mudanças, das múltiplas possibilidades, do diálogo como preditor consensual em benefício dos objetivos, das situações e das pessoas. O

PATP tem, para a capacidade crítica, a proposta de o egresso ser capaz de unir todas as competências anteriores para agir como cidadão responsável no mundo em que vive.

As competências transversais, detalhadas até então, referem-se ao egresso da Graduação, profissional diplomado que está no mercado de trabalho. Acredita-se que estes profissionais estejam fazendo uso das competências em benefício da sua profissão e, por conseguinte, são os indivíduos cujas percepções podem colaborar para a análise destas competências.

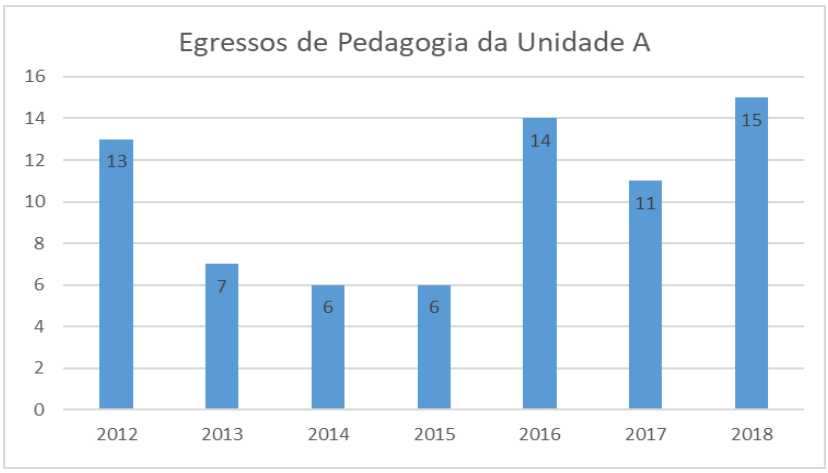
4.4 OS SUJEITOS DESTE ESTUDO

A partir do contingente de egressos apresentados no item anterior, delimitaram-se os critérios de inclusão para este estudo. Foram incluídos todos os egressos do curso de Pedagogia da Unidade A, formados entre os anos de 2012 a 2018, cuja matriz curricular contemplasse o PATP, e todos os egressos do curso de Pedagogia da Unidade B, formados entre os anos de 2012 a 2016, cuja matriz curricular não contemplava o PATP. O recorte temporal foi diferente para as duas Unidades, pois na Unidade B os formandos tiveram sua matriz curricular modificada a partir de 2017, tendo o PATP contemplado, o que caracterizaria critério de exclusão para esse grupo de estudo.

Os egressos da Unidade B não tiveram o PATP em sua formação, pois eram estudantes da Instituição incorporada pela IES em estudo, que manteve a matriz curricular de origem dessas turmas até o final do curso, respeitando o contrato educativo optado pelos estudantes. Observa-se que a matriz curricular destes egressos atendia as DCNs, cumprindo a legislação no que tange aos conteúdos, habilidades e competências, contundo, num formato tradicional de ensino e aprendizagem.

A Figura 12, que segue, apresenta o universo de egressos da Unidade A nos anos compreendidos entre 2012 e 2018. Observa-se que não são muitos egressos, principalmente entre os anos de 2013 a 2015. Sobre este fator, leva-se em consideração que o curso é ofertado por instituição particular, cuja localização geográfica alcança outras cidades com instituições que também oferecem o curso de Pedagogia, mas de forma gratuita, por serem públicas.

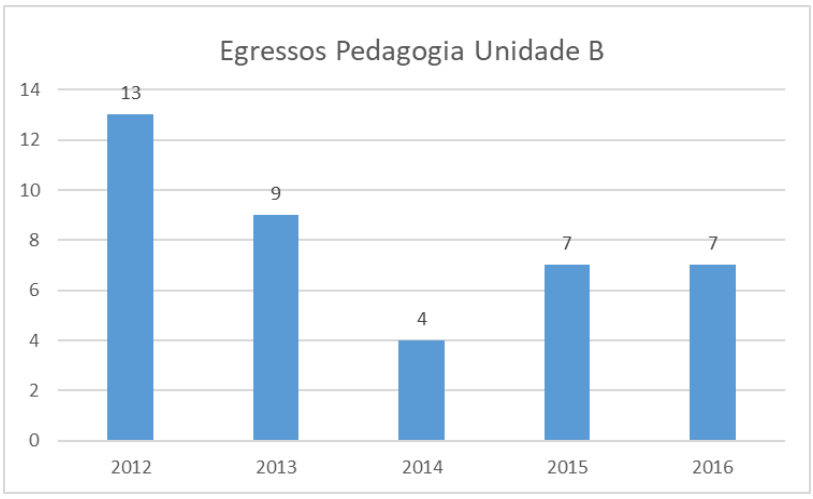
Figura 12 – Número de Egressos de Pedagogia Unidade A



Fonte: Dados da IES (2018).

A Figura 13 apresenta o universo de egressos da Unidade B, nos anos compreendidos entre 2012 e 2018. Assim como a Unidade A, são poucos egressos devido à origem privada do curso, que se torna um obstáculo na escolha da IES para formação em Pedagogia.

Figura 13 – Número de Egressos de Pedagogia Unidade B



Fonte: Dados da IES (2018).

As figuras 12 e 13 apresentam o contingente de egressos do curso de Pedagogia das Unidades A e B, respectivamente. Da Unidade A, dos 72 egressos, 71 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, enquanto que da Unidade B, dos 40 egressos, 38 eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, totalizando 112 egressos convidados a participar do estudo.

4.5 A COLETA DE DADOS: O QUESTIONÁRIO INICIAL

A proposta de coleta de dados para este estudo, considerando seus objetivos, o problema da pesquisa e o referencial teórico foi desenvolvido, inicialmente, por meio da aplicação de um questionário. De acordo com Triviños (2011), o pesquisador pode precisar caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações, etc.). Desta maneira, esta pesquisa adotou a aplicação do questionário como primeira ferramenta de coleta, para melhor delinear os sujeitos a participarem da entrevista semiestruturada.

A elaboração do questionário contou com dois blocos de questões. O primeiro considerou os aspectos sociodemográficos, para atender aos objetivos de caracterização dos egressos de Pedagogia e de identificar a inserção destes no mercado de trabalho, como pode ser observado no Quadro 8, que segue.

Quadro 8 – Questões do Questionário Sociodemográfico (Apêndice 2)

Sexo
Idade
Estado Civil
Você atualmente continua no mesmo trabalho quando do período de Graduação?
Seu trabalho é relacionado com sua formação acadêmica?
Onde você trabalha?
Quantas horas semanais você trabalha?
Você é um funcionário concursado, contratado?
Qual a remuneração do seu trabalho atual?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O segundo bloco abordou as competências transversais delineadas para este estudo, pautadas em Barnett (1994), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia e no instrumento de Morosini, Cabrera e Felicetti (2011). O Quadro 9 ajuda a explicar a organização utilizada: a coluna “competências adquiridas” apresenta a seleção de competências características da profissão professor e que serão utilizadas pelos participantes do estudo para definir sua atuação laboral; a coluna denominada “competência transversal” apresenta as competências transversais, foco deste estudo, cuja origem é descrita no Quadro 6 (página 60).

Ainda no Quadro 9 é possível observar a divisão colorida das linhas, projetadas para identificar a relação existente entre as competências específicas da profissão professor e as competências transversais, ou seja, as competências A, B, C, representam a Competência

transversal 1; as competências D, E, F, a Competência transversal 2; as competências G, H, I, J, a Competência transversal 3; as competências K, L, M, a Competência transversal 4; as competências N, O, P, a Competência transversal 5; e as competências Q, R, S, representam a Competência transversal 6. Pode-se, por fim, asseverar que as 6 Competências transversais expressas aqui são 6 categorias foco de interesse para este estudo.

Desenvolveram-se, então, 19 perguntas fechadas formatadas em Escala *Likert* (tipo de escala de respostas psicométricas utilizada em pesquisas de opinião): não aplica, aplica pouco, aplica em parte, aplica constantemente, aplica sempre (Quadro 9).

Quadro 9 – Indicadores de Competências e Competências Transversais

	Indicadores de Competências	**Competência transversal**
1	**A-** Identificação da realidade sociocultural e escolar dos alunos	Competência transversal 1: Responsabilidade social e comprometimento com a profissão
2	**B -** Percepção dos diferentes estilos de aprendizagem nos alunos	
3	**C -** Identificação das dificuldades de ordem psicossocial (drogas, maus tratos, negligência, abandono) que sofrem os alunos	
4	**D -** Utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula	Competência transversal 2: Liderança (resolução de problemas, tomada de decisão e planejamento e organização)
5	**E -** Utilização de estratégias para resolver conflitos fora da sala de aula	
6	**F -** Manejo de turma	
7	**G -** Estabelecimento de relações dialógicas nos grupos, em diferentes espaços de convivência	Competência transversal 3: Comunicação oral e escrita
8	**H -** Diálogo com os alunos	
9	**I -** Diálogo com os pais	
10	**J -** Utilização de diversas linguagens de modo a estabelecer uma comunicação adequada com o grupo	
11	**K -** Trabalho em equipe sobre projetos relacionados ao curso?	Competência transversal 4: Trabalho em equipe
12	**L -** Participação em diferentes projetos da comunidade escolar, com participação dos alunos ou não	
13	**M -** Responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade	
14	**N -** Utilização de referenciais teóricos para sustentar a ação docente	Competência transversal 5: Autonomia e capacidade crítica
15	**O -** Organização de situações de aprendizagem em diferentes contextos educativos: formais e não formais	
16	**P -** Atualização dos fundamentos de sua prática pedagógica com formação continuada	
17	**Q -** Aplicação de diferentes estratégias didáticas	Competência 6: Conhecimento específico
18	**R -** Avaliação das ações educativas	
19	**S -** Desenvolvimento de práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos	

Fonte: Elaborado pela autora com base em instrumento de MOROSINI; CABRERA; FELICETTI (2011).

A formatação e o envio do questionário aos egressos foram desenvolvidas no *Google Forms,* ferramenta do Google que funciona totalmente online, de fácil e gratuito acesso

(Apêndice 1). Na sequência, o link para preenchimento foi enviado por e-mail aos 112 egressos do curso de Pedagogia formados entre os anos de 2012 e 2017. Cada egresso recebeu um código numérico para fins de identificação futura, fundamental para a segunda etapa da coleta de dados. Os primeiros e-mails foram enviados em 12 de fevereiro de 2019, com o retorno de apenas 14 respostas dos egressos, o que levou à decisão de novo envio, utilizando o número de telefone para enviar o link por mensagem do aplicativo *WhatsApp*. Essa foi a ferramenta com melhor resultado, pois 49 pessoas responderam ao questionário enviado por este meio; contudo, muitos egressos mudaram o número do celular, ou ainda tinham cadastrado no sistema apenas o telefone comercial; então, foi realizada a busca dessas pessoas no *Facebook* e feito o contato pelo *Messenger* desta rede social. Para muitas, foi enviado o link por meio desse contato mesmo; outras retornaram com o número do celular, solicitando o envio do questionário por meio de mensagem no *WhatsApp*.

Pelo fato de ainda haver necessidade de mais respostas, foi pensada uma nova estratégia: solicitar aos egressos que já o haviam respondido, o contato de pessoas que tivessem estudado com eles. Muitos números de telefone vieram dessa forma e, por terem conversado com os amigos que já haviam respondido o questionário, quando feito o contato, já estavam à espera do link. Ressalta-se que muitos contatos realizados por *Facebook* e *WhatsApp* foram positivos no momento da conversa e explicação, porém, as pessoas diziam que iriam responder mais tarde, à noite, no final de semana e, por fim, alguns acabaram por não responder. Então, uma nova estratégia foi usada: a de visitar essas pessoas em seu trabalho, nas escolas, com autorização da Direção da Escola. A conversa foi realizada pessoalmente, durante o intervalo, e os egressos então respondiam ao questionário no link do celular da pesquisadora. Para alcançar as últimas respostas, retomaram-se as ligações, explicando novamente a importância da participação de cada um na pesquisa. No dia 24 de setembro de 2019, após a obtenção de 82 respostas, o questionário foi fechado, com o encerramento do aceite de respostas, com a participação equivalente a 73,2% dos egressos.

Diante das análises realizadas, utilizando as respostas do questionário enviado, foi desenvolvida uma análise prévia, de modo a identificar a melhor estratégia para definir a amostra qualitativa. Optou-se por trabalhar com 10% do total de participantes de cada grupo de indivíduos pesquisados, empregando o sorteio como método de seleção. Assim sendo, dos 62 egressos respondentes da unidade A (grupo com PATP), 6 foram sorteados para a entrevista, e dos 20 egressos respondentes da unidade B (grupo sem PATP), 2 foram os sorteados e, por extensão, os empregadores de cada um desses 8 egressos.

Após a realização do primeiro sorteio, entrou-se em contato por telefone com cada uma das egressas, explicando o processo da pesquisa e da segunda etapa, com o convite para a entrevista. Das egressas do grupo com PATP, houveram duas recusas, sendo então necessário novo sorteio.

As entrevistas foram agendadas no decorrer do período entre 29 de maio e 20 de julho do ano de 2020, de acordo com a disponibilidade dos participantes, e conduzidas por meio de videoconferência do *WhatsApp e Google Meet,* em virtude da impossibilidade de encontro pessoal devido à pandemia da Covid-19. Ressalta-se que se iniciaram as entrevistas com as egressas e a partir da identificação de suas escolas e de seu gestor com relação laboral mais próxima (direção ou coordenação pedagógica), buscou-se contato seguindo dos mesmos procedimentos.

Obteve-se 100% de respostas das egressas convidadas, e apenas 42,8% de respostas dos empregadores convidados, sendo estes vinculados às egressas com PATP. Registra-se que não houve nenhuma recusa dos empregadores em participar da pesquisa, mas a falta de disponibilidade de tempo por parte destes, o aviso de que não poderiam participar mesmo após o agendamento da entrevista, aliado à situação de não ser possível o encontro pessoal com os gestores, de não poder visitá-los nas escolas e conversar com eles a respeito do estudo, devido à pandemia da Covid-19, dificultou a coleta de dados.

Devido à pandemia, também foi necessária a alteração no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Ao invés de ser impresso e assinado, o TCLE foi elaborado no *Google Forms* com toda sua descrição, e a assinatura do participante foi substituída pelo aceite digital. Cada participante recebeu o link de acesso, onde constavam as informações sobre a pesquisa, além de duas perguntas: uma para registrar seu nome e outra para confirmar sua participação. A autenticidade da identidade do respondente pôde ser verificada devido a opção de coletar o e-mail ou número do telefone de quem respondeu, configurada no formulário eletrônico.

O conteúdo de cada uma das entrevistas foi gravado e posteriormente transcrito, para viabilizar a análise dos dados. Por meio de entrevista semiestruturada, se pôde obter “as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações” (TRIVIÑOS, 2011).

Segundo Gil (2008), entrevista é uma técnica onde o investigador se apresenta ao investigado e lhe propõe perguntas, com o objetivo de obter dados que lhe interessam para o estudo. É uma forma de interação social muito bem vista na pesquisa, pois proporciona informações acerca do que as pessoas sabem, creem, almejam, sentem, fazem ou fizeram, opiniões e explicações sobre determinado tema. A entrevista semiestruturada se dá a partir de

uma relação fixa de perguntas, a qual pode ser um meio para encontrarmos certezas que nos permitam avançar na investigação (TRIVIÑOS, 1987).

> Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2011, p. 146).

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro contemplando as competências transversais em tela neste estudo, tanto para egressos quanto para os empregadores, como é possível observar no Quadro 10.

Quadro 10 – Elaboração do Roteiro para Entrevista com os Egressos e Empregadores

	Indicadores de Competências	**Competências Transversais**	**Questionamento para Entrevista: Egressos**	**Questionamento para Entrevista: Empregadores**
			– Há quanto tempo você atua nesta escola? E nesta função?	– Há quanto tempo você atua nesta escola? E nesta função?
1	**A –** Identificação da realidade sociocultural e escolar dos alunos	Competência transversal 1: Responsabilidade social e comprometimento com a profissão	– Como é a realidade sociocultural dos alunos da sua Escola?	– Como é a realidade sociocultural dos alunos e professores da sua Escola?
2	**B –** Percepção dos diferentes estilos de aprendizagem nos alunos			
3	**C –** Identificação das dificuldades de ordem psicossocial (drogas, maus tratos, negligência, abandono) que sofrem os alunos			
4	**D –** Utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula	Competência transversal 2: Liderança (Resolução de problemas, tomada de decisão e Planejamento e Organização)	– Como você e a escola agem quando acontecem conflitos com os alunos, ou com as famílias, ou até mesmo com professores?	– Como é o envolvimento dos professores quando acontecem conflitos com os alunos, ou com as famílias, ou até mesmo com professores?
5	**E –** Utilização de estratégias para resolver conflitos fora da sala de aula			
6	**F –** Manejo de turma			
7	**G –** Estabelecimento de relações dialógicas nos grupos, em diferentes espaços de convivência	Competência transversal 3: Comunicação oral e escrita	– Como acontece a comunicação entre os professores e gestores da Escola com os pais e alunos?	– Como acontece a comunicação entre os professores e gestores da Escola com os pais e alunos?
8	**H –** Diálogo com os alunos			
9	**I –** Diálogo com os pais			
10	**J –** Utilização de diversas linguagens de modo a estabelecer uma comunicação adequada com o grupo			
11	**K –** Trabalho em equipe sobre projetos relacionados ao curso?	Competência transversal 4: Trabalho em equipe	– Como é a organização dos trabalhos na sua Escola? Há projetos e/ou atividades que são desenvolvidas por mais de uma turma? Como eles se desenvolvem?	– Como é o envolvimento dos professores nos projetos de e/ou atividades que movimentam mais de uma turma? Ou ainda em outras atividades coletivas da Escola?
12	**L –** Participação em diferentes projetos da comunidade escolar, com participação dos alunos ou não.			
13	**M –** Responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade			
14	**N –** Utilização de referenciais teóricos para	Competência		

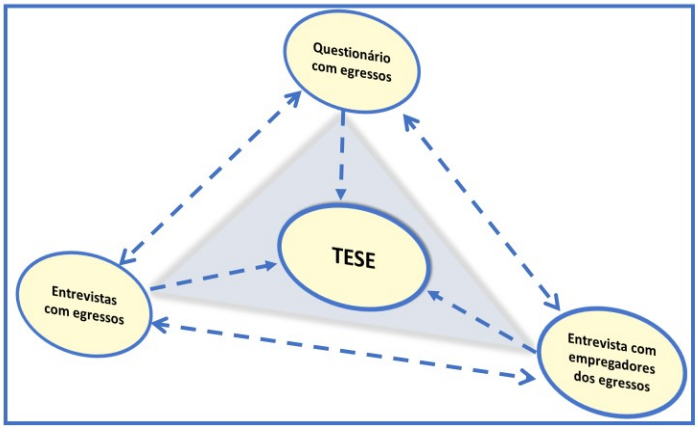
	sustentar a ação docente	transversal 5: Autonomia e capacidade crítica	– Que aspectos você leva em consideração quando vai preparar as atividades para seus alunos?	– Que aspectos você leva considera importante avaliar quando o professor vai preparar as atividades para seus alunos?
15	**O –** Organização de situações de aprendizagem em diferentes contextos educativos: formais e não formais			
16	**P –** Atualização dos fundamentos de sua prática pedagógica com formação continuada			
17	**Q –** Aplicação de diferentes estratégias didáticas	Competência 6: Conhecimento específico	– O que você considera importante na formação do professor para que ele desenvolva um bom trabalho?	– O que você considera importante na formação do professor para que ele desenvolva um bom trabalho?
18	**R -** Avaliação das ações educativas			
19	**S -** Desenvolvimento de práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos			

Fonte: Autoria própria.

A coleta de dados para este estudo seguiu a orientação de autores como Denzin e Lincoln (2008) e Yin (2015), que apontam para um bom estudo de caso o uso da triangulação, ou seja, de diversos métodos combinados. Para Denzin e Lincoln (2008, p. 545), triangulação é um "processo onde se usam múltiplas percepções para clarificar significados, verificando a repetição de uma observação ou interpretação de métodos no estudo do mesmo objeto".

A Figura 14, a seguir, demonstra como foi realizada a triangulação dos dados para esse estudo, tendo em vista justamente o complemento de informações provenientes de diferentes origens para o aprofundamento da compreensão.

Figura 14 – Triangulação dos Dados



Fonte: A autora, 2019.

É pretendido, com esta triangulação, conhecer o ponto de vista do grupo de egressos de 2012-2018 de forma mais ampla, aprofundando, por meio de entrevistas com uma amostra de egressos e seus respectivos empregadores.

Para Yin (2015), o uso de múltiplas fontes de evidência no estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. Segundo ele, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso "provavelmente mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo uma convergência semelhante" (YIN, 2015, p. 124).

Denzin e Lincoln (2008) apresenta quatro tipos de triangulação: 1- triangulação dos dados, com a coleta de informações de variadas fontes, mas que todas convergem para um mesmo objetivo. Por exemplo, o cruzamento de registros documentais, entrevistas individuais, coletivas, observações, os quais levarão a uma mesma descoberta, porém com evidências mais fidedignas. O autor propõe, ainda, a interação entre tempo, espaço e indivíduos diferentes; 2- triangulação do investigador, no qual diferentes investigadores pesquisam um mesmo problema de diferentes formas e depois comparam os seus resultados para identificar convergências. Essa triangulação compara também a influência dos diferentes investigadores sobre os dados obtidos; 3 – triangulação da teoria, que utiliza diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados; e 4 – triangulação metodológica, onde se utilizam diferentes métodos para validar um resultado, como por exemplo, o uso de questionário para análise quantitativa e entrevistas para análise qualitativa, ambos com o mesmo interesse de descoberta.

Este estudo desenvolveu o primeiro tipo de triangulação proposto por Denzin (1989), ou seja, a busca, em diferentes fontes, por respostas que contribuam para sua descoberta principal. De acordo com Yin (2015), as múltiplas fontes de evidência proporcionam várias avaliações do mesmo fenômeno, reforçando assim a validade do constructo em questão.

4.6 CAMINHOS DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados consistem em um conjunto de ações que levam a responder as perguntas do pesquisador e variam de acordo com o plano de pesquisa. Segundo Gil (2008), a análise tem por objetivo organizar os dados de modo que possibilitem fornecer respostas ao problema proposto, enquanto a interpretação é a procura de sentido mais amplo para as respostas, realizada a partir de conhecimentos anteriores que emergem ao encontro dos dados em questão.

Foram utilizadas duas formas de análise para este estudo – uma quantitativa, por meio de estatística descritiva e inferencial (CASTAÑEDA *et al.,* 2010), e outra qualitativa, por meio da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2020).

4.6.1 Análise Quantitativa

Após o encerramento do aceite de respostas, foi realizado o *download* das mesmas, visto que os participantes da pesquisa responderam o questionário no link enviado, e o *Google Forms* gera um único arquivo de MS-Excel, com a possibilidade, então, de analisar o conjunto de informações. Cada pergunta corresponde a uma coluna e tem suas respostas organizadas em linhas. Estas foram identificadas com o código dado a cada respondente, e as perguntas foram codificadas para facilitar a importação para o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

O programa estatístico SPSS é um dos programas de maior uso nos EUA e na América Latina, cujos procedimentos estatísticos são muito úteis para aqueles que desejam desenvolver e analisar dados para aplicações práticas e para diversas necessidades de investigação (CASTAÑEDA *et al.,* 2010).

Ainda no MS-Excel, as respostas também foram codificadas, para viabilizar a análise dos dados no SPSS. A opção feminina, por exemplo, foi substituída pelo número 1, e a opção masculino por 2; as respostas para as questões sobre competências delineadas pela Escala *Likert* seguiram outra codificação: a opção não aplica foi substituída pelo 1; a opção aplica pouco, pelo 2; a opção aplica em parte, pelo 3; a opção aplica constantemente, pelo 4; e a opção aplica sempre foi substituída pelo 5, e da mesma forma para as respostas das demais perguntas.

Ao desenvolver o tratamento dos dados, verificou-se a existência de inconsistências, que foram poucas e de fácil correção, como, por exemplo, o ano de formação com um dígito a mais. A partir daí realizou-se a exportação dos dados para o Programa Estatístico SPSS – versão 21.

Uma vez os dados no SPSS, foram rodadas as frequências de todas as variáveis, com a intenção de obter a caracterização da amostra e realizar a primeira análise do comportamento dos dados (Tabelas 1 a 9). Em seguida, desenvolveu-se a análise fatorial oblíqua, para verificar se os 19 indicadores conseguiram medir as seis categorias de intenção (seis competências), conforme mostra o Quadro 9 (página 94).

4.6.2 Análise Qualitativa

Para iniciar a análise qualitativa, realizou-se a transcrição das gravações das entrevistas, de modo a formar o *corpus* de análise. Foi utilizada a Análise Textual Discursiva, que corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos (MORAES; GALIAZZI, 2020).

Segundo Moraes e Galiazzi (2020), a análise textual discursiva consiste de quatro etapas sequenciais que compõe um ciclo de análise, seguidas neste estudo:

1 – Desmontagem ou unitarização dos textos, que implica em examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, selecionando o que aparece repetidamente, enunciados de interesse;

2 – Categorização, quando são estabelecidas relações entre as unidades selecionadas na fase anterior, de modo a classificá-las, uni-las e organizá-las, formando conjuntos de elementos próximos, resultando daí o sistema de categorias;

3 – Captação do novo emergente, momento em que se identificam os resultados que vão além da análise realizada nas duas etapas anteriores, que possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo e permite uma interpretação mais aprofundada dos dados disponíveis. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar o produto composto das etapas anteriores;

4 – Um processo auto-organizado, ciclo final em que emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais que não podem ser previstos.

Nessa direção, desenvolveu-se a desmontagem dos textos, agrupando as respostas dos participantes, de acordo com os seis questionamentos conduzidos nas entrevistas, e que ao mesmo tempo constituem categorias a *priori*, conforme apresentado no Quadro 8 na página 89. Seguiram-se os passos seguintes da análise, buscando compreender tanto as categorias a *priori* quanto as emergentes.

Os participantes da pesquisa qualitativa foram organizados numa sistemática de códigos, para fins de diferenciação das falas. Dessa forma, as egressas entrevistadas que tiveram PATP em sua formação foram tratadas como “respondentes AC01, AC02, AC03, AC04, AC05”, e aquelas que não tiveram PATP em sua formação, como “respondentes AS06, AS07”; os empregadores das egressas com PATP entrevistados, foram citados como “empregadores EC01, EC02 e EC03”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises realizadas, os resultados quantitativos e qualitativos puderam ser expressos de modo a permitir a reflexão e discussão quanto ao que representam nesse estudo. Por assim ser, neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados quantitativos da análise estatística num primeiro momento para, em um segundo momento, apresentar e discutir os resultados qualitativos.

5.1 RESULTADOS QUANTITATIVOS

Dos 112 egressos convidados a responder o questionário, 82 aceitaram e retornaram o questionário respondido. A Tabela 1 mostra que desses 82 egressos, 95,12% são mulheres e 4,88% homens; 53,7% estão na faixa entre 20 e 30 anos, o que pressupõe que o ingresso na faculdade se deu por volta dos 18 anos de idade. Esses resultados vão ao encontro do apresentado pelo censo da Educação Superior no ano de 2018 (BRASIL, 2019), referente aos dados de idade e sexo, que traz como perfil dos discentes dos cursos de Graduação, quando do ensino presencial, a maioria do sexo feminino e formandos com idade aproximada de 23 anos. Da mesma forma, o estudo de Felicetti (2018) apontou que 59,6% dos egressos dos cursos de Licenciatura eram do sexo feminino, com idade entre 18 e 24 anos quando do ingresso.

Tabela 1 – Perfil do Egresso Quanto ao Sexo e Idade

Variável	Total da amostra (82) n (%)	Com PATP (62) n (%)	Sem PATP (20) n (%)
Sexo			
Masculino	4 (4,88%)	2 (3,20%)	2 (10,0%)
Feminino	78 (95,12%)	60 (96,8%)	18 (90,0%)
Faixa etária			
20-30	44 (53,70%)	36 (58,10%)	8 (40,0%)
31-40	22 (26,80%)	20 (32,30%)	2 (10,0%)
41-50	11 (13,40%)	4 (6,50%)	7 (35,0%)
51-60	5 (6,10%	2 (3,20%)	3 (15,0%)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A Tabela 2 apresenta a inserção dos egressos do curso de Pedagogia no mercado de trabalho. Observa-se que 29,3% dos egressos, apesar de permanecerem no mesmo emprego de quando estudantes, tiveram aumento no nível salarial e, de forma muito similar, tanto o grupo com PATP quanto o grupo sem PATP alcançaram esse resultado. Seguindo nessa direção, 46,3% dos participantes do estudo estão em um emprego diferente daquele no qual estavam

durante a Graduação e com nível salarial maior. Ao se observar o comportamento dessa variável separadamente para os grupos, pode-se constatar que ambos possuem o maior número de egressos em um trabalho diferente e com maior nível salarial. Esse resultado demonstra a inserção do indivíduo no mercado de trabalho a partir da formação superior, concordando com o estudo de Felicetti (2014), no qual 56,2% estavam atuando na área de formação e 43,8%, apesar de não atuar na área de formação, permaneciam inseridos no mercado de trabalho.

Se somados, o percentual de egressos que responderam continuidade no mesmo trabalho, mas com nível salarial maior, e o percentual de egressos que atuam em outro emprego e com maior nível salarial, temos um total de 75,6% dos egressos em melhor condição salarial. Isso significa que a formação superior proporcionou uma melhora na condição socioeconômica desses egressos, confirmando a função da educação superior para a melhoria da sociedade no que diz respeito à situação econômica/financeira. Este é um resultado superior ao encontrado por Almeida *et al.* (2020), cujo percentual de egressos de cursos de Licenciatura com melhor nível salarial foi de 55%.

Tabela 2 – Inserção dos Egressos no Mercado de Trabalho

Variável	Total da amostra (82) n (%)	Com PATP (62) n (%)	Sem PATP (20) n (%)
Continua no mesmo trabalho			
Não trabalha	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
Sim – mesmo nível salarial	8 (9,80%)	6 (9,70%)	2 (10,0%)
Sim – com aumento	24 (29,3%)	18 (29,0%)	6 (30,0%)
Não – outro, menor nível salarial	5 (6,10%)	3 (4,80%)	2 (10,0%)
Não – outro, maior nível salarial	38 (46,3%)	29 (46,8%)	9 (45,0%)
Trabalho relacionado com formação			
Não trabalha	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
Discordo totalmente	5 (6,10%)	2 (3,2%)	3 (15,0%)
Nem concordo nem discordo	1 (1,20%)	1 (1,60%)	-
Concordo parcialmente	8 (9,80%)	5 (8,10%)	3 (15,0%)
Concordo totalmente	61 (74,40%)	48 (77,40%)	13 (65,0%)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ainda analisando a Tabela 2, é possível perceber que 9,8% dos egressos concordam parcialmente que trabalham na área de formação e 74,4% concordam totalmente que seu trabalho é relacionado com a área de formação, ou seja, 84,2% dos participantes deste estudo estão atuando na área de formação. Esses achados vão ao encontro do resultado do de Felicetti (2018) e de André (2018), que encontraram, respectivamente, 69,2% e 67% dos egressos trabalhando na área de formação.

Esse indicador não foi diferente entre os grupos, porém cabe um olhar específico para os percentuais cumulativos das respostas concordo parcialmente (8,1%) e concordo totalmente (77,4%), que totaliza 85,5% dos egressos trabalhando na área de formação entre o grupo com PATP; entre o grupo sem PATP, as respostas para concordo parcialmente (15,0%) e concordo totalmente (65,5%) totalizam 80,5% de egressos que trabalham na área de formação. De acordo com Felicetti, Cabrera e Morosini (2014), a associação entre formação e trabalho possibilita perceber o sucesso do egresso da educação superior, considerando que o mercado o absorveu, ou seja, o perfil do egresso atende à demanda do mercado de forma expressiva.

A Tabela 3 mostra as médias para trabalho na área de formação entre os grupos, onde pode-se verificar uma diferença estatisticamente significativa (p=0,004) entre as mesmas, ou seja, o grupo com PATP possui mais egressos trabalhando na área de formação que o grupo sem PATP. Esse resultado aponta para a reflexão acerca do envolvimento da metodologia de ensino e aprendizagem utilizada por esses egressos durante a sua formação.

Tabela 3 – Estatística Descritiva do Teste t para Trabalho na Área de Formação

Variável	**N**	**Média**	**Desvio Padrão**	**Erro**	**Valor p**
Trabalho na área de formação					0,004
Sem PATP	19	1,684	0,477	0,471	
Com PATP	56	1,857	0,353	0,109	

*Teste t para variáveis independentes;
** 95% intervalo de confiança da diferença.
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O desenvolvimento de competências e experimentação prática profissional que a proposta pedagógica (PATP) ofereceu denota a importância de se construir uma formação sólida para o sucesso do egresso. Da mesma forma, a mudança na forma de ensinar e aprender é necessária e positiva para atender às novas demandas do mundo da vida, em especial sob o ponto de vista do mercado de trabalho, cada dia mais exigente e complexo, exigindo profissionais à altura. Barnett (2005) utiliza o termo supercomplexidade para definir o ambiente incerto, onde tudo é altamente questionável e no qual se encontra o fazer da Universidade. Esta instituição encontra-se no delicado desafio de ser responsável por educar o ser humano não para saber, mas, sim, para ser, o que abala a certeza de que "...preparar o graduado com um repertório de estruturas intelectuais bem compreendidas era suficiente para ajudá-lo a crescer na *vida*" (BARNETT, 2005, p. 179), ou seja, a função da Universidade continua a mesma, contudo, com objetivos mais complexos, que exigem estratégias mais assertivas.

Em relação ao vínculo empregatício dos participantes do estudo, demonstrado na Tabela 4, 51,2% são contratados, 63,4% afirmam trabalhar entre 40 e 60 horas semanais e 47,3% recebe remuneração em média entre um e três salários mínimos.

No que concerne à carga horária semanal de trabalho, 26,2% respondeu trabalhar mais que 20 horas e menos que 40 horas semanais; 63,40%, mais que 40 horas e menos que 60 horas semanais. Consiste em um dado positivo, ao se considerar a especificidade da profissão professor na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a organização por turnos, sendo que a carga horária mínima de um professor efetivo constitui um turno diário com 20 horas semanais, dois turnos diários para 40 horas semanais e, estendendo para um terceiro turno de trabalho diário, não na Educação Infantil e Anos Iniciais, podendo chegar a 60 horas semanais.

Tabela 4 – Vínculo Empregatício, Horas de Trabalho Semanal e Remuneração dos Egressos

Variável	Total da amostra (82) n (%)	PATP (62) n (%)	Sem PATP (20) n (%)
Vínculo empregatício			
Não trabalha	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
Concursado	27 (32,90%)	23 (37,1%)	4 (20,0%)
Contratado	42 (51,20%)	31 (50,0%)	11 (55,0%)
Outro	6 (7,30%)	2 (3,2%)	4 (20,0%)
Horas trabalho semanal			
Não trabalha	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
Menos de 20h	1 (1,20%)	1 (1,60%)	-
20 - 40 horas	22 (26,8%)	19 (30,06%)	3 (15,0%)
40 - 60 horas	52 (63,40%)	36 (58,10%)	16 (80,0%)
Remuneração			
Não trabalho	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
1 salário	11 (13,40%)	10 (16,10%)	1 (5,0%)
1-3 salários	39 (47,60%)	31 (50,0%)	8 (40,0%)
3-4 salários	15 (18,30%)	9 (14,50%)	6 (30,0%)
4-6salários	8 (9,80%)	5 (8,10%)	3 (15,0%)
> 6 salários	2 (2,40%)	1 (1,6%)	1 (5,0%)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Cabe observar que, dos 52 egressos que trabalham mais que 40 horas e menos que 60 horas semanais, 61,53% recebem entre 1-3 salários mínimos, o que hoje equivale a R$ 3.135,00, e 38,46% recebem mais que três salários mínimos. Considerando o piso salarial proposto pelo MEC (BRASIL, 2018) para os professores da Educação Básica, de R$ 2.557,74, pode-se dizer que essas egressas estão recebendo um valor maior que o piso. Pode-se ainda considerar o piso salarial definido em Convenção Coletiva pelo Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul – Sinpro-RS (SINPRO RS, 2019), para a Educação Infantil privada, de R$ 8,70 a hora-aula, o que

corresponde a R$ 1.566,00 mensais, e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de R$ 16,81 a hora-aula, correspondendo a R$ 3,025,80 mensais.

As questões salariais para a profissão professor são historicamente conflitivas, origem de descontentamentos, desmotivação do professorado, dentre outros fatores negativos. Percebe-se a partir deste estudo, no entanto, que há alguma razoabilidade financeira dessas egressas, se considerado o custo de vida da região de estudo, e ainda comparado ao salário de outras profissões, como, por exemplo, o de Administrador, que possui um piso salarial de R$ 3.756,60 para 44 horas semanais, ou seja, R$ 17,77 a hora trabalhada, isso quando contratado imediatamente para a função de administrador; porém, há um número elevado de bacharéis em Administração contratados para outras funções hierarquicamente inferiores ao cargo de sua formação, recebendo salários menores (SALÁRIO, 2021). Salienta-se que essa análise financeira não compreende o mérito da profissão sob o aspecto da valorização financeira que a profissão merece, mas, aborda o contexto econômico da realidade brasileira no que diz respeito à empregabilidade e remuneração.

Ainda em relação ao vínculo empregatício, a Tabela 5 detalha com maior precisão a organização dos egressos contratados. Mostra que 33,3% estão contratados em escolas públicas, 45,2% em escolas privadas e 21,4% em espaços não escolares. Os dados diferem do estudo de André (2018), que encontrou 67% dos egressos atuando em escolas públicas, sendo o vínculo empregatício do tipo contrato de apenas 15,4%.

Tabela 5 – Ambiente do Vínculo Empregatício

Variável	Total de contratados (42) n (%)	Com PATP (31) n (%)	Sem PATP (11)
Vínculo empregatício			
Escola Pública	14 (33,30%)	11 (35,48%)	3 (27,27%)
Escola Privada	19 (45,20%)	14 (45,17%)	5 (45,46%)
Não Escola	9 (21,40%)	6 (19,35%)	3 (27,27%)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Tabela 6 apresenta a análise fatorial, visando explicar o agrupamento entre os indicadores de competências. Veja-se que os valores dos indicadores são altos e evidenciam sua importância na constituição de cada um dos fatores. Os dois fatores, apresentados na Tabela 6 foram nomeados como “Competências Transversais Pessoais” e “Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas”, conforme ilustrado na Figura 15 (página 108), fundamentado no referencial teórico desta tese.

Tabela 6 – Análise Fatorial Oblíqua

Itens	Fatores	
	Pessoais	**Socioafetivos e Ético-Políticos**
A- Identificação da realidade sociocultural e escolar dos alunos	0,243	**0,673**
B - Percepção dos diferentes estilos de aprendizagem nos alunos	**0,613**	0,389
C - Identificação das dificuldades de ordem psicossocial que sofrem os alunos	-0,034	**0,857**
D - Utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula	0,288	**0,704**
E - Utilização de estratégias para resolver conflitos fora da sala de aula	0,076	**0,814**
F - Manejo de turma	0,459	**0,513**
G - Estabelecimento de relações dialógicas nos grupos, em diferentes espaços de convivência	**0,545**	0,495
H - Diálogo com os alunos	**0,709**	0,284
I - Diálogo com os pais	0,485	**0,527**
J - Utilização de diversas linguagens de modo a estabelecer uma comunicação adequada com o grupo	**0,690**	0,338
K - Trabalho em equipe sobre projetos relacionados ao curso?	**0,780**	0,142
L - Participação em diferentes projetos da comunidade escolar, com participação dos alunos ou não	**0,585**	0,400
M - Responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade	**0,688**	0,227
N - Utilização de referenciais teóricos para sustentar a ação docente	**0,762**	0,262
O - Organização de situações de aprendizagem em diferentes contextos educativos	**0,797**	0,163
P - Atualização dos fundamentos de sua prática pedagógica com formação continuada	**0,930**	0,019
Q - Aplicação de diferentes estratégias didáticas	**0,853**	0,132
R - Avaliação das ações educativas	**0,917**	0,045
S - Desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos	**0,837**	0,158
Porcentagem de variância explicada pelo fator:	11,9%	8,9%
Confiabilidade da escala (coeficiente alfa):	0,98	0,92

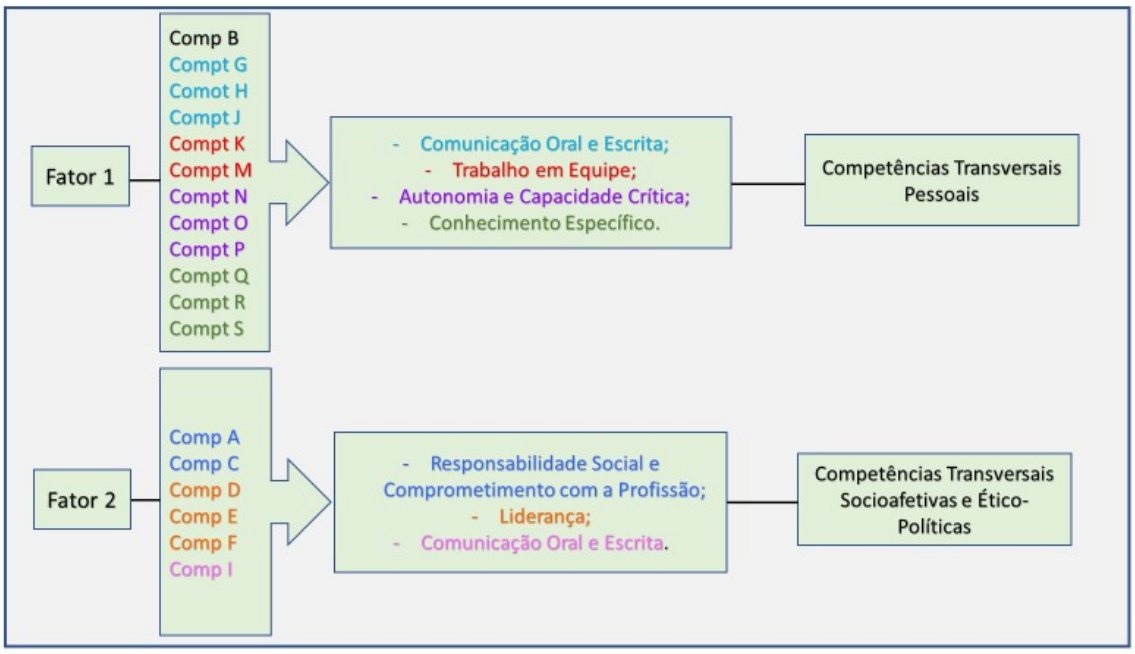
As duas dimensões de Competências Transversais explicaram 78% da variância na correlação entre os 19 indicadores, além disso, as Competências Transversais Pessoais se sobressaíram em explicar os resultados, explicando por si só 72% da variância, um resultado que indica como a escala pode ser utilizada com segurança para outros estudos que almejam mensurar competências. Observou-se ainda, um grau de confiabilidade muito forte, Coeficiente $\alpha = 98$, entre as Competências Transversais Pessoais, ou seja, se a escala for aplicada 100 vezes, se terá 98 vezes o mesmo resultado. Da mesma forma para as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas, para a qual Coeficiente $\alpha = 92$.

Ainda na Tabela 6 é possível observar como os itens P, Q, R e S possuem cargas elevadas, ou seja, explicam o fator Competências Transversais Pessoais com muita

propriedade, referem-se ao conhecimento específico e ressaltam o contínuo aprimoramento pessoal como fundamental para o desenvolvimento profissional.

Para compreender melhor a dinâmica das competências e seus indicadores, a Figura 15, ilustra o comportamento dos indicadores ao reorganizarem-se em dois fatores, apresentando as Competências Transversais Pessoais formadas pelas competências Comunicação Oral e Escrita, Trabalho em Equipe, Autonomia e Capacidade Crítica e Conhecimento Específico e as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas, formadas pelas competências Responsabilidade Social, Liderança e Comunicação Oral e Escrita.

Figura 15 – Formação de Categorias



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A Tabela 7 apresenta como os grupos, Com PATP e Sem PATP, se comportam em relação ao desenvolvimento das Competências Transversais Pessoais (Comunicação Oral e Escrita; Trabalho em Equipe; Autonomia e Capacidade Crítica; Conhecimento Específico). Fica evidente que a diferença no desenvolvimento das competências transversais entre os dois grupos de egressos é significativa do ponto de vista estatístico, dado p-valor=0,026, o que significa que o grupo Com PATP desenvolveu melhor as competências transversais de aspecto pessoal em relação ao grupo Sem PATP, com uma média de 3,67%.

Tabela 7 – Teste de Diferença de Médias das Competências Transversais Pessoais entre os Grupos Com PATP e Sem PATP

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Erro	Teste t	Valor p
Com PATP	62	3,677	0,971	0,123	2,26	0,026
Sem PATP	20	3,050	1,356	0,303		

*Teste t para variáveis independentes;
** 95% intervalo de confiança da diferença.
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As competências transversais no âmbito pessoal atendem ao disposto por Barnett (1994), no que concerne à capacidade de desenvolver algo de forma não automática, ou seja, que apesar da rotina de ações, cada uma dessas ações seja consciente. Exige uma avaliação e reflexão contínua para adequar de forma autônoma e crítica o emprego das habilidades e competências para aquela ocasião em específico.

Barnett (1994) apresenta ainda a ideia de que as competências transversais podem variar no alcance de maior ou menor complexidade, e a Educação Superior deve promover a maior complexidade, o que exige domínio cognitivo, destacando-se nessa categoria o conhecimento específico.

A articulação que acontece entre as Competências Transversais Pessoais encontra-se mais evidente nos egressos do grupo com PATP. Estas competências, segundo Wittorski (2003), possuem sua diretriz de desenvolvimento baseada em cinco níveis: lógica da ação; lógica da reflexão e da ação; lógica da reflexão sobre a ação; lógica da reflexão para a ação e a lógica da transformação, que acontece no processo de trabalho por projetos, onde o estudante é posicionado como autor da busca pela efetividade de suas ações, num contexto real, com todas as incertezas das situações não previsíveis.

A Tabela 8 apresenta como os grupos, Com PATP e Sem PATP, se comportam em relação ao desenvolvimento das Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas (Responsabilidade Social e Comprometimento com a Profissão, Liderança, Comunicação Oral e Escrita). Pode-se observar que a diferença no desenvolvimento das competências transversais entre os dois grupos de egressos não é significativa do ponto de vista estatístico, dado p-valor= 0,878, o que significa que os dois grupos desenvolveram de forma muito semelhante as competências transversais Socioafetivas e Ético-Políticos, não havendo diferença entre eles.

Tabela 8 – Teste de Diferença de Médias das Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas entre os Grupos Com PATP e Sem PATP

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Erro	Teste t	Valor p
Com PATP	62	3,169	1.053	0,133	0,15	0,878
Sem PATP	20	3,135	1,225	0,274		

*Teste t para variáveis independentes;
** 95% intervalo de confiança da diferença.
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observa-se, na Tabela 9, a relação entre a estabilidade profissional e o desenvolvimento das Competências Transversais Pessoais. Não houve diferença significativa do ponto de vista estatístico entre os grupos com menos de cinco anos e com mais de cinco anos de experiência profissional, posto que p-valor=0,073. Isso demonstra que os egressos formados há mais de cinco anos, cuja estabilidade profissional já teria sido alcançada, não possuem mais bem desenvolvidas as competências como Comunicação Oral e Escrita; Trabalho em Equipe; Autonomia e Capacidade Crítica; Conhecimento Específico em relação aos egressos recém-formados.

Tabela 9 – Teste de Diferença de Médias para Estabilidade Profissional e as Competências Transversais Pessoais

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Erro	Teste t	Valor p
Menos de 5 anos	44	3,727	1,042	0,157	1,81	0,073
Mais de 5 anos	38	3,289	1,136	0,184		

*Teste t para variáveis independentes;
** 95% intervalo de confiança da diferença.
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Da mesma forma, a Tabela 10 mostra a relação entre a estabilidade profissional e o desenvolvimento das Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas, e possui resultado interessante, considerando que também não houve diferença significativa do ponto de vista estatístico entre os grupos com menos de cinco anos e com mais de cinco anos de experiência profissional, dado p-valor=0,159. Isso demonstra que os egressos formados há mais de cinco anos, cuja estabilidade profissional já teria sido alcançada, não possuem as competências Responsabilidade Social e Comprometimento com a Profissão, Liderança, Comunicação Oral e Escrita melhor desenvolvidas do que os egressos recém-formados.

Tabela 10 – Teste de Diferença de Médias para Estabilidade Profissional e as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Erro	Teste t	Valor p
Menos de 5 anos	44	3,340	1,077	0,162	1,42	0,159
Mais de 5 anos	38	3,000	1,090	0,176		

*Teste t para variáveis independentes;
** 95% intervalo de confiança da diferença.
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os resultados apontados nas Tabelas 9 e 10, das páginas 106 e 107 respectivamente, contrariam a teoria de Huberman (1990), que apresenta uma ordem de fases para o ciclo de vida profissional, sendo a primeira denominada de **exploração,** entre 1 e 3 anos de carreira, composta da sobrevivência (choque entre os ideais de aluno e a realidade encontrada) e o descobrimento (o entusiasmo do início da carreira que movimenta o indivíduo). A fase seguinte é chamada de **estabilização**, 4 a 6 anos de carreira, quando acontece a adaptação e um compromisso do indivíduo e da instituição, relatada por sentimentos de comodidade e tranquilidade. A terceira fase, de **experimentação ou diversificação**, 7 a 25 anos de carreira, seria o espaço em que o professor, se sentindo estável, busca novos desafios e ambição pessoal por medo da rotina, repensa suas ações; é o **reposicionamento.** Inicia uma fase marcada por crise existencial, o **distanciamento** dos alunos, como se não importasse mais a profissão, iniciando a próxima fase de queixas e reclamações, do **conservadorismo**, entre 25-35 anos de carreira, encaminhando-se para uma **ruptura** da profissão, entre 35-40 anos de carreira, ou seja, não tem dificuldade de afastar-se por completo da profissão, sendo esta última serena ou amarga.

Huberman (1990) ainda contextualiza que o início da carreira pode ser algo positivo, quando o contato com os alunos é tranquilo, a adaptação e recepção é boa; ou negativo, quando há dificuldades de inserção, contato com os alunos, instabilidade e dúvidas sobre a continuidade. E a fase de estabilização, por volta dos cinco anos de carreira, por meio de quatro características – compromisso, decisão de aceite da profissão, consolidação pedagógica (conhece sua função cientificamente) e sensação de autonomia (bom controle e condução dos alunos). A estabilização acontece quando o professor se compromete, se vê estável no emprego, domina as questões pedagógicas, possui um ambiente e colegas de trabalho acolhedores, encontra equilíbrio familiar para estar disponível às crianças (em especial as mulheres).

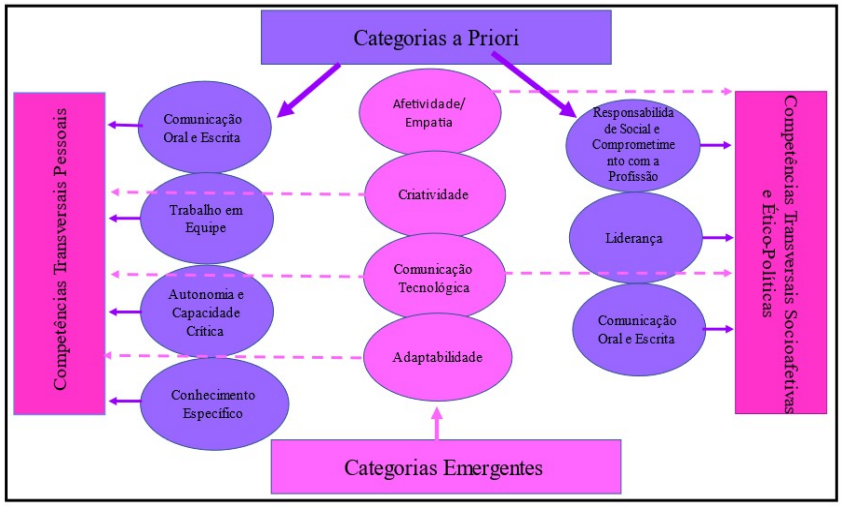
Pois bem, neste contexto, e de acordo com Huberman (1990), pode-se pensar em duas situações para posicionar os egressos desse estudo. A primeira é a de que os egressos passaram pela fase inicial positiva, onde facilmente se adaptaram ao ambiente de trabalho, confirmando a sua satisfação com a profissão. E a segunda é a de que a formação destes egressos com menos de cinco anos de experiência teve características que os preparam melhor para o início da carreira, de forma que as competências trazidas por Huberman (1990) para a fase de estabilização foram alcançadas num período de tempo menor, equivalendo esse grupo ao mais experiente. Essa segunda situação induz a discussão acerca da efetividade da formação superior para o mercado de trabalho, a qual será aprofundada posteriormente.

O resultado encontrado na análise quantitativa para as competências transversais, seu agrupamento e comportamento diante dos dois grupos de egressos estudados, provoca uma discussão mais detalhada. Assim sendo, segue o próximo item, com os resultados qualitativos, que oferecem profundidade no entendimento das competências transversais propostas nesse estudo, bem como as emergentes no processo investigativo.

5.2 RESULTADOS QUALITATIVOS

Após a análise quantitativa revelar o agrupamento entre as seis competências inicialmente definidas em duas categorias – Competências Transversais Pessoais e Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas –, seguiu-se para a análise qualitativa, retornando às seis competências iniciais, consideradas como categorias a *priori.* A figura 16 mostra essa articulação entre as categorias, além de apresentar as categorias emergentes que surgiram durante a análise.

Figura 16 – Categorias a *priori* e Categorias Emergentes



Fonte: A autora (2020).

Como se pode observar na Figura 16, as categorias a *priori* se confirmaram durante a análise qualitativa, ou seja, a análise em profundidade, proveniente das entrevistas com as egressas do curso de Pedagogia, confirmou que a Comunicação Oral e Escrita, o Trabalho em Equipe, a Autonomia e Capacidade Crítica, o Conhecimento Específico, a Liderança, bem como a Responsabilidade Social e Comprometimento com a Profissão são competências transversais presentes e necessárias para a profissão de professor.

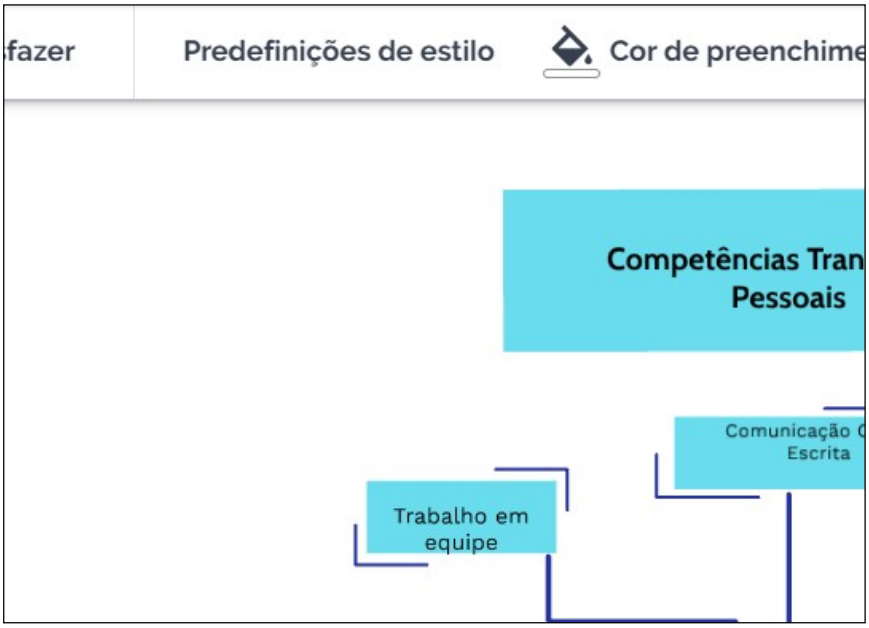
A diferença entre os grupos de egressas com PATP e sem PATP não se apresentou na análise qualitativa, em virtude de que ambos os grupos apresentaram em suas falas o reconhecimento das competências e sua importância para a profissão, o que leva a crer que essas competências são utilizadas diariamente por elas.

5.2.1 Competências Transversais Pessoais

As Competências Transversais Pessoais constituem-se de um conjunto de sete competências que as definem e exemplificam sua presença e importância no contexto profissional e de vida dos sujeitos que passam pela Educação, com o propósito de construir sua história de sucesso na sociedade atual e futura. De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2017), as características principais das competências transversais pessoais têm a ver com metas de desenvolvimento pessoal e profissional que o indivíduo possui a partir de sua história e conhecimento prévios, que se reafirmam ou se transformam quando agregadas do conhecimento formal.

Assim sendo, pode-se descrever cada uma dessas sete competências como: 1- Comunicação Oral e Escrita; 2- Trabalho em Equipe; 3- Autonomia e Capacidade Crítica; 4- Conhecimento Específico; 5- Criatividade; 6- Comunicação Tecnológica e 7 – Adaptabilidade. Esta última constitui-se como central, interligando todas as demais, ou seja, a adaptabilidade utiliza-se das demais competências para se constituir, e ao mesmo tempo é fator constituinte de cada uma das competências desse conjunto, conforme pode-se observar na Figura 17 que segue.

Figura 17 – Articulação Entre as Competências Transversais Pessoais



Fonte: A autora (2020).

Verifica-se a articulação entre as competências Transversais Pessoais na Figura 17, que ilustra como a adaptabilidade perpassa as demais competências para caracterizar um indivíduo capaz de lidar com as circunstâncias imprevisíveis tanto do mundo profissional quanto pessoal.

A seguir, se discute cada uma das competências Transversais Pessoais.

5.2.1.1 Trabalho em Equipe

O trabalho em equipe consiste de uma competência necessária à formação docente, conforme os itens VII e XI das habilidades e competências listadas nas DCNs para o curso de Pedagogia. Constitui também uma necessidade diante de um novo modelo educacional que busca fazer da escola um espaço orgânico e interativo, para o crescimento individual e coletivo de seus agentes.

A interação que acontece durante o trabalho em equipe colabora com a aprendizagem, bem como aproxima o contexto escolar ao contexto da vida do estudante. Segundo Dewey (1959), a interação vai além do compartilhamento de um mesmo espaço social; centra-se na cooperação e na participação ativa dos membros de uma comunidade em prol da solução dos problemas que assolam um contexto micro ou macro. A interação tratada aqui vai ao encontro da fala da respondente (AS06): *[...]eles me explanam esse projeto em*

que vai alinhavando o que pode ser feito e o que não pode, sempre respeitando então a faixa etária dos alunos e da turma, ou seja, a discussão para avaliar o que pode ou não ser feito e a preocupação com a faixa etária dos estudantes destaca a função da interação para que o trabalho seja bem sucedido, bem como apresenta o envolvimento de vários agentes no contexto educativo – os professores, os gestores escolares e os estudantes –, alcançados pelo reflexo dessa interação.

Neste sentido, o empregador (EC01) colabora, afirmando que apesar de ter havido em alguns momentos da escola resistências quanto ao trabalho conjunto, tanto pelos professores quanto pelos estudantes, hoje é perceptível uma evolução com reflexo nos processos de ensino e aprendizagem:

> *[...] os professores entenderam que não tem volta isso, que os grandes terão que trabalhar com os pequenos, que os pequenos terão que, porque isso é parte do processo de crescimento, essa socialização, essa aprendizagem coletiva neh, e a gente tem transformado o espaço num ambiente bem saudável, nesse sentido. Hoje nós temos estudantes grandes que cuidam dos pequenos, que se preocupam, que já não é mais aquela coisa que, aquele descaso de estarem aí, eles conseguem ter um intervalo juntos e não há grandes incidentes, eles se cuidam, eles se orientam, hãa, então eu acredito que isso tem sido um processo bem interessante (EC01).*

A interação pode ser ampliada quando se pensa em equipes multidisciplinares para além dos agentes comuns no ambiente escolar (professores, gestores e estudantes), alcançando profissionais de outras áreas e que podem originar posturas variadas. Vejamos a fala da respondente (AC01):

> *Vem a psicóloga, a "fono", assistente social e a fisioterapeuta, que trabalham e desenvolvem atividades com as crianças. [...]a gente senta com esse pessoal, mais a direção, coordenação e professores, aonde eles nos dão uma devolutiva do que eles estão percebendo, e daí a gente coloca nosso ponto também, daí fica um momento de troca né (AC01).*

De acordo com Bieluczyk (2016), a interação promove a relação entre ação ativa e ação reativa, ou seja, os agentes educativos agem e sofrem consequências de suas ações em patamares de igualdade, cooperação e liberdade, o que desencadeia iniciativas de reflexão e de adaptação ao ambiente educativo.

Ao falar em trabalho em equipe, a interação entre os agentes escolares e as famílias dos estudantes surge determinante para uma boa condução educativa, conforme se observa na fala da respondente (A06): *[...]a gente trabalha através da pedagogia de projetos, respeitando as faixas etárias das crianças, as suas limitações, as suas capacidades... ahhh... sempre em conjunto entre escola e família.* Entra-se aqui num campo delicado, visto que a relação família e escola nem sempre tem bons momentos. Há, historicamente, uma resistência

no diálogo entre as famílias e as escolas, pelo fato de que, por vezes, os pais se sentem invadidos ou afrontados, e os professores, com o poder institucional, preferem manter os pais afastados, às vezes até por insegurança do trabalho que desenvolvem (PERRENOUD, 2014).

Observa-se a obrigação do professor em dar conta de harmonizar e promover o trabalho coletivo entre a escola, a família e a comunidade, num contexto de função da profissão. De acordo com as DCNs, especificamente, o professor deve ser capaz de "Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, família e a comunidade" (BRASIL, 2016), ou seja, o professor tem uma atribuição, resultado de sua formação, que nem sempre foi desenvolvida em sintonia com o que o contexto educacional necessita. Há que se perceber que, para promover e facilitar a relação de cooperação, o indivíduo precisa mobilizar diversos recursos internos como o comprometimento, a aceitação do eu e do outro, a responsabilidade, confrontando com envolvimento e pertencimento, entre outros que são desenvolvidos mediante relações interpessoais. Não há como "ensinar" o indivíduo a promover e facilitar essas relações; é preciso colocá-lo à prova, oportunizar a vivência de situações que exijam dele a mobilização desses recursos, para então alcançar o desenvolvimento da competência de trabalho cooperativo e coletivo (SILVA, 2002).

Observou-se que os professores desenvolvem projetos comuns nas escolas e de maneira natural, a exemplo da fala da respondente (AC01): *[...] trabalha com as temáticas [...] trabalha a escola toda.* Outra fala interessante que mostra como é comum o trabalho colaborativo é da respondente (AC02): *[...] a gente compartilha com as outras turmas, às vezes a gente faz nesse mesmo projeto interação com outras turmas, né. Convida pra participar de alguma atividade que vai ser feita a respeito daquele projeto e ver como eles vão se relacionar, os menores com os maiores.* Ambas as falas vão ao encontro do que Perrenoud (2014) afirma acerca do trabalho em equipe, como sendo uma necessidade ligada à evolução do ofício e não uma escolha; contudo, há cada vez mais professores, jovens e adolescentes que desejam trabalhar na coletividade, e alguns deles que excluem radicalmente o trabalho solitário.

O respondente (EC02) relata a disponibilidade e interesse docente em trabalhar coletivamente: "*Olha, o ano passado foi um sucesso o nosso projeto, nossos professores realizaram muito bem. Foi assim: todas elas se disponibilizam e fazem, e vão à pesquisa e saem a campo com as crianças".* Da mesma forma, a respondente (EC03) complementa: "*As profes se disponibilizam fora do horário delas, elas entram em contato com a direção, comigo, seja qual for a hora, e a gente sempre dá um jeitinho".*

O relato da respondente (EC03) representa com propriedade a uma das etapas da tríade que compõe uma competência: a atitude, que configura entendimento de seu papel no grupo, a responsabilidade com esse grupo, e a disponibilidade para participar. De acordo com Le Boterf (2000), uma competência é formada por três fatores: conhecimento, habilidade e atitude.

O trabalho em equipe pode ser caracterizado de diferentes formas, segundo Perrenoud (2014): partilha de recursos, de ideias, de práticas e de alunos (corresponsabilidade). A partilha de recursos, por exemplo, aparece na fala da respondente (AC03): *Daí esse valor financeiro que entra, por causa dos projetos, inclusive ano passado nós conseguimos adquirir, a escola comprou um "brinquedão", que foi instalado no pátio da escola, muito lindo, aonde tem um túnel que entra em cima, depois tem o escorregador, tem o tobogã, tem os balanços*. Observa-se que a união de recursos para um material comum às turmas exige a discussão e a mobilização de recursos individuais sobre os fatores prós e contras dessa cedência financeira, para um contexto coletivo que, se ocorrer em situação frágil de desenvolvimento da competência do trabalho em equipe, pode resultar em algo não tão positivo.

Ter uma competência bem desenvolvida significa identificar o momento adequado para sua mobilização; trabalhar em equipe, por exemplo, não precisa ser uma regra. O professor observa o cenário e então decide se o trabalho coletivo é uma boa estratégia. As respondentes (AC04) e (AC05) trazem em suas falas, respectivamente, a construção dessa ideia: [...] *quando os ciclos são parecidos, então a gente trabalha junto; [...] a gente tem experiências que participam mais de uma turma, né, então as professoras organizam, por exemplo: o maternal com a turma dos maiores, uma brincadeira, uma experiência com farinha, por exemplo; daí, a partir do interesse das turmas, vão surgindo outras temáticas que as professoras vão usando.* De acordo com Perrenoud (2014, p. 84), "Ser profissional não é trabalhar em equipe 'por princípio', é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz".

O trabalho em equipe é alcançado por meio de vários fatores, dentre eles uma competência, também foco deste estudo, a comunicação oral e escrita. Há uma interdependência entre ambas as competências de modo que se articulam intimamente.

5.2.1.2 Comunicação Oral e Escrita

De acordo com as DCNs do curso de Pedagogia, o egresso deve estar apto a "Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas" (BRASIL, 2016). Sintetizou-se essa competência como Comunicação Oral e Escrita, e se retoma novamente o questionamento sobre a possibilidade de "ensinar" tal competência.

Os estudos de Foucault (2001) destacam a escola como uma das principais instituições de repressão e controle. É importante ressaltar que o cotidiano de sua dinâmica interna é marcado pela constante comunicação formal e informal, espontânea ou intencional, entre todos os seus segmentos, e é nesse processo de comunicação que se constroem e reconstroem as ideologias, os valores, os conhecimentos. Considerando essa afirmação, pode-se dizer que a competência comunicação não é necessariamente ensinada, porque se o for, corre-se o risco de confirmar o ambiente de controle e repressão de que Foucault (2001) falava.

Essa é uma competência que precisa ser desenvolvida de acordo com experiências de erro e acerto pelo próprio indivíduo, de modo que sinta, perceba o impacto que uma comunicação boa ou uma comunicação ruim tem sobre cada uma das situações que exigem essa competência. Perrenoud (2002) afirma que algumas competências não podem ser ensinadas, mas construídas ao longo da prática, por meio da acumulação e formação de novos esquemas que enriquecem e modificam o que é rotineiro.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, denominada de Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada, apresenta, de forma mais detalhada, a interação da comunicação oral e escrita e suas abordagens "Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo" (MINISTÉRIO..., 2019).

Neste mesmo sentido, Barnett (1994) chama a atenção para elementos transdisciplinares que se articulam com a comunicação, dentre eles a veracidade, a sinceridade, o compromisso e a autenticidade, ao mesmo tempo em que apresenta uma crítica ao mundo do trabalho, que nem sempre considera tais elementos como necessários para

resultados positivos. De fato, a comunicação precisa gerar resultados para ser considerada efetiva, mas a percepção de sua implicação no contexto social em que será inserida pode ser fortalecida na medida que interage com outra competência tratada neste estudo, que é a capacidade crítica, assunto para mais adiante.

A articulação da comunicação oral e escrita com outras competências constitui fator interessante de sucesso profissional. Pode-se observar a relação intrínseca com o trabalho em equipe, por exemplo, especialmente na escola, cujo conjunto de atores e suas ações podem favorecer ou não o ambiente de aprendizagem. A comunicação pode se dar de forma diferente entre os agentes escolares, em quatro ambientes principais: entre colegas professores, entre professores e gestores escolares, entre professores e as famílias e entre professores e estudantes. Podem ser identificadas, nesses quatro contextos, duas formas principais de comunicação – uma formal e outra informal –, ambas trazidas pela maioria das entrevistadas.

No que tange aos encontros formais, observa-se um esforço das Escolas para promovê-los entre os professores, para discussões, sendo que algumas egressas referiram haver encontros mensais para tal. *"Aonde a gente pára pra conversar são as reuniões pedagógicas que acontecem uma vez por mês e duram 4 horas, e daí a gente discute problemas que vem enfrentando no dia a dia, e a gente aproveita para fazer o planejamento"* (AC01). Complementando, a respondente (AC04) *afirma: "Com os professores então, a gente tem mensalmente reuniões, onde são discutidos temas, onde são discutidos também planejamentos, projetos".* As discussões e trocas entre os professores são fundamentais para a formação do professor, e complementadas com o registro de práticas e a reflexão sobre o trabalho, promovem o aperfeiçoamento e inovação (NÓVOA, 2009a).

Sob o ponto de vista do empregador (EC03), a comunicação é importante e precisa de atenção para que a escola mantenha sua característica de seriedade e responsabilidade, preconizando então, a comunicação formal:

> *Outras questões, a gente faz muita conversa, muita reunião, questões pedagógicas, questões educacionais, nada disso é tratado de qualquer meio, e sim é feito uma reunião, convocados os pais, a professora, a orientadora educacional, para que haja uma conversa ampla, pra que todos tenham o mesmo entendimento daquilo que está acontecendo, com todos os elementos que precisam estar sobre a mesa (EC03).*

Neste mesmo sentido, o empregador (EC02) relata que a comunicação, em momentos formais como reuniões, demanda de saber ouvir a opinião dos professores para, nos processos de decisão e organização da escola, facilitar a comunicação: *"A gente faz uma*

reunião e decide tudo o que vai ser trabalhado até tal data, ali todo mundo, a gente pede sempre a opinião de todas as profes, e elas são bem abertas pra dar a opinião delas, depois a gente informa tudo, mas sempre a gente escuta as profes, sempre, sempre, sempre" (EC02).

Houve uma egressa (AC05) que trouxe a experiência de sua escola, na qual são realizadas reuniões semanais com assuntos cotidianos e reuniões mensais com foco em estudo e formação continuada: *"[...] com os professores diariamente se fala, a gente tem uma reunião semanal para alinhar algumas coisas e as formações; então, mensalmente, a gente tem um encontro de formação".* Também o relato da respondente (AC02) sobre a formação continuada: *"[...] a gente faz bastantes encontros, reuniões, na educação infantil a gente conversa bastante das experiências. O que cada uma faz compartilha, esses encontros para compartilhar ideias."*

Em relação à comunicação informal, verifica-se na fala da respondente (AS07): *"Nós temos uma comunicação direta [...] quando a gente tem um problema, conversa [...]";* ou ainda, na fala da respondente (A06): *"[...] o tempo todo a gente tá conversando [...]"*. O empregador (EC02) também refere a comunicação informal: "*Em aulas normais, geralmente, os pais conversam com as profes, porque como é educação infantil, os pais entregam as crianças; a parte das crianças de creche são entregues na porta, então geralmente conversam ali."*

O respondente (EC01) também fala sobre a comunicação informal entre os professores, como modo de agilizar o processo de organização, de compartilhar informações diárias, cotidianas, e também para resolver algum assunto de ordem não grave: "*A comunicação dos professores com a equipe diretiva, ela se dá muito hãa... via oral; então, sempre que houver alguma situação é feita uma abordagem por meio de uma conversa".*

A gestão escolar, sob a ótica das egressas entrevistadas, é considerada fundamental para o andamento do trabalho, principalmente por possuir uma ação presente diariamente, de maneira mais informal e também formalmente em agendas de reuniões e atividades programadas para planejamento e discussões. Essas percepções se confirmam nas falas das respondentes como a (AC02): *"E com a coordenação, a gestão, também eles sempre procuram chamar nós neh, assim, ver como está a situação, a sala de aula, como é a rotina, e alguns pontos que precisam melhorar neh, sempre"*. E também na fala da respondente (AC03):

> *Isso lá é bem tranquilo, porque a nossa diretora e a coordenadora são pessoas muito simples, mas pessoas que tem muita experiência na atividade escolar, então a gente tem assim,* acesso, liberdade de conversar, de expor ideias*. Inclusive a nossa diretora, quando, ela vai, antes de ela tomar uma decisão, ela reúne o grupo de professores, de profissionais da educação da escola e ela passa o projeto pra gente conversar. E daí são dadas ideias, tudo que vem ajudando a cooperar, tanto que a nossa escola é muito bem vista na região.*

Do ponto de vista do empregador (EC02), a comunicação informal acontece costumeiramente com os gestores: *"Com a gestão, a comunicação é muito aberta; na sala dos professores antes da aula, as professoras sempre chegam antes, a gente conversa ali mesmo."*

Além dessa função de acompanhamento da gestão escolar, verificou-se a função de articular e promover espaços para a formação continuada dos professores, ainda que, por vezes, não tratada com essa nomenclatura. De acordo com a respondente (AC01), *"Também a gestão traz assuntos pra gente debater, pesquisar, a gente aproveita também esse tempo"*.

Interessante também é que duas das egressas atuam na função de gestão escolar, e compartilham da ideia de a comunicação ser fundamental para o andamento do processo educativo. Elas, enquanto gestoras, reconhecem sua função como mediadoras entre os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre os agentes da comunidade escolar, sendo o diálogo, as discussões pedagógicas ou de rotina organizacional, ferramentas para o um trabalho efetivo. De acordo com a respondente (A06), que é coordenadora pedagógica da escola,

> *[...] o que eu gosto muito de fazer e que é uma metodologia, uma prática da escola, então, é a formação continuada, reunião pedagógica mensalmente. A gente possui vários treinamentos do hospital que a gente tem que fazer pra melhorar a função, o funcionamento do hospital, também ãh, eu juntamente com a direção, a gente passa nas salas, a gente conversa com os professores, com os alunos, quando há necessidade a gente faz conversas individuais com os professores, também com os pais. Usamos muito os horários de entrada da escola pra gente poder trocar informação com os pais, também ouvindo eles, ou marcamos algum horário (A06).*

Na fala da respondente (AS06), anteriormente, aparece o movimento das famílias na escola, as quais têm papel importante nos processos de ensino e aprendizagem, e a aproximação com a escola depende muito da comunicação. Observou-se que essa comunicação acontece em maior ou menor medida, mas acontece. De acordo com a respondente (AC01), os pais participam efetivamente das atividades escolares, porém, a maior parte da comunicação se dá por meio escrito, pela razão de que as crianças chegam à escola de transporte escolar: *"Em relação aos pais, como a maioria dos alunos vêm de transporte, a gente acaba se comunicando pelo Whats, ligação e por agenda [...]".* Outra perspectiva, de acordo com a realidade da escola, onde os pais costumam levar e buscar os filhos, permite a troca de informações e conversas nos horários de entrada e saída da aula, como relata a respondente (AC05):

> *A comunicação com os pais, ela acontece, também diariamente; a maioria dos pais é quem leva as crianças e busca, então a gente tem contato diário, além de contato via agenda, via grupos de WhatsApp e via formação, que a gente faz formação uma vez por mês com as famílias (AC05).*

A interação entre a escola e a família pode resultar em ajuda recíproca e, por vezes, o aperfeiçoamento do método de ensino e da aprendizagem. A aproximação da escola à vida e cotidiano dos pais, ainda, além de despertar nos pais o interesse pelas coisas da escola, pode levar a uma divisão de responsabilidades, facilitando o processo educativo (PIAGET, 2000).

De acordo com o empregador (EC02), é importante conversar com os pais, para que eles saibam o que está acontecendo na escola e recebam devolutivas do desenvolvimento de seu filho: "*Mas sempre nós temos a reunião e a entrega dos pareceres, e nessa hora que é sanada todas as dúvidas dos pais. E ao início das aulas, quando inicia o ano letivo, é feito reunião por turma" (E05).*

No que se refere à comunicação entre professores e estudantes, pode-se identificar a comunicação oral e escrita como ferramenta de trabalho. Nóvoa (2009b) é muito pragmático ao dizer que sem capacidade de relação e comunicação é impossível cumprir com o ato de educar. Durante o processo de ensino, as dimensões profissionais se cruzam, inevitavelmente, com as dimensões pessoais, tornando a administração dessas competências atributos indispensáveis ao bom professor.

O professor fala, escreve, lê, olha, aponta, demonstra, gesticula, se aproxima e se afasta, corrige, conta uma história, age e reage de modo a comunicar-se com seus estudantes em busca de ser compreendido no contexto do conhecimento. Nesta circunstância, *Gauthier et al.* (2013) trazem a concepção de gestão de classe, ou seja, organização de normas de convivência e adaptação para criar e manter um ambiente ordenado, favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

A gestão de classe, vista a partir da interação com os alunos, aponta a necessidade de constantes intervenções por parte dos professores para chamar a atenção dos alunos, bem como motivá-los a participar, evitando sansões e medidas punitivas. A preocupação dos professores com seus alunos é um fator motivador e que demonstra resultados visíveis na aprendizagem, devido a insistência, supervisão e acompanhamento de comportamentos dos alunos (GAUTHIER *et al.,* 2013).

A organização e disciplina como um todo não garante a aprendizagem, contudo, é importante para o desenvolvimento da criança do ponto de vista da responsabilidade social e pessoal, articulando-se com a gestão da matéria, ou seja, planejamento, ensino e avaliação da

aula (GAUTHIER *et al.*, 2013), a qual remete à competência do conhecimento específico, que será discutido mais adiante.

É importante considerar que a comunicação oral e escrita, enquanto competência, possui ramificações que acompanharam a evolução natural de processos e relações do mundo moderno, em especial no que tange à tecnologia. Neste estudo, essa ramificação surge como uma competência independente e complexa, que será aprofundada no próximo tópico.

5.2.1.3 Comunicação Tecnológica

Inicialmente considerada uma constituinte da competência comunicação oral e escrita, a comunicação tecnológica emerge no processo de análise qualitativa como uma competência independente. Nesta pesquisa, verificou-se que a comunicação tecnológica, no contexto de trabalho das egressas entrevistadas, é uma necessidade para o trabalho eficaz.

Perrenoud (2014) já trazia como competência docente utilizar novas tecnologias, por estas reforçarem o trabalho pedagógico, ao permitirem a criação de situações de aprendizado ricas, complexas e diversificadas, por meio da divisão do trabalho, que desloca o professor do centro do processo de ensino e inclui mais ativamente o estudante no processo de aprendizagem.

Há resistência ao uso das tecnologias em alguns aspectos, em razão da mistificação de que as mesmas estariam ocupando o espaço do professor em sala de aula. Um entendimento limitado que, por vezes, está condicionado ao déficit de conhecimento e manuseio dessas ferramentas pelos professores, que não tiveram formação específica para tal (FAVA, 2018).

Nesta direção, a resistência teve que ser superada devido à pandemia da Covid-19, que acometeu o mundo todo neste ano de 2020, provocando a aceleração do movimento tecnológico em todos os setores da sociedade, com ênfase no contexto educacional. As escolas e seus agentes precisaram se adaptar ao uso de ferramentas tecnológicas de todas as formas para continuar a desempenhar seu papel educativo, além de compreender que educação é maior que escolarização e que pode ser desenvolvida em qualquer espaço (NÓVOA, 2020a).

Essa preocupação com o momento atual e também com a transformação que aconteceu, desde a forma de trabalho até a comunicação, aparece na fala do empregador (EC02) que, ao ser questionado sobre a comunicação na escola, trouxe de maneira expressiva

outra pergunta: *"Assim, em aulas normais? Ou agora na pandemia? Porque agora estamos em dois tipos"*.

O uso de ferramentas tecnológicas na escola varia entre a comunicação com as famílias e a comunicação com os estudantes, como estímulo para as aulas, para despertar o interesse dos estudantes, para aprimoramento profissional, dentre outras utilidades. A comunicação com os pais tem se dado por meio do aplicativo de *WhatsApp,* como mencionado pela respondente (AC04): *"[...] as famílias buscam (informação); são famílias que vêm pra escola, que ligam, que estão sempre presentes, e também agora com a questão da pandemia então, pelo WhatsApp, tem uma relação família e escola"*.

O empregador (EC01) comenta que utiliza de diversas ferramentas tecnológicas para alcançar os pais e familiares:

> *Quanto à comunicação com os pais, então, nós temos uma comunicação ampla ali por meio de sites, redes sociais, onde a gente informa aquilo que é de uso comum a todos, e aquilo que eu já destaquei, o uso do e-mail, para também alguns comunicados pontuais para turmas. Hoje nós estamos a pleno vapor com o sistema "xxx" em aplicativo, ele permite uma gama de publicação muito eficiente e rápida para os pais; e tudo aquilo que for urgência e emergência, a gente faz contato com os pais via telefone (EC01).*

Nesse contexto de pandemia, os professores se adaptaram e descobriram, ao longo da reflexão da própria prática, formas de tornar ainda melhor a comunicação com os estudantes e seus familiares, em especial com as crianças menores, que dependem totalmente do auxílio das famílias para atenderem às demandas tecnológicas. A respondente (AC03) explica:

> *Daí no início nós mandávamos à tarde os áudios (com as atividades), porque a aula é de tarde, mas conversando com as mães, elas disseram assim: Profe, pode mandar de manhã, porque daí a gente se organiza, e de repente faz uma atividade de manhã, e uma atividade de tarde, depois posta à noite (AC03).*

A forma de dar aulas também precisou ser modificada, de maneira que o professor ampliou suas habilidades com o próprio uso de plataformas, *softwares* e outros mecanismos para alcançar seus estudantes. A respondente (AS07) relata essa mudança, bem como a preocupação que surge a partir disso: *"[...] a gente está dando aula a distância, aulas online [...]"* e complementa: *"Vou te contar a história de um aluno que estava participando das aulas online, mas não aprendeu a mexer na ferramenta, na plataforma que nós temos, mas ficava sozinho fazendo a aula [...]"*.

O relato da entrevistada (AS07), supracitado, provoca a reflexão sobre o cuidado para com o uso das ferramentas tecnológicas e afirma a importância do domínio dessa competência para lidar com situações em que a criança e, muitas vezes, a própria família, não

possuem tanta familiaridade com ferramentas novas de educação. Perrenoud (2014) alertava para os prós e contras do uso das tecnologias, visto que, quando utilizadas de forma desconectada com os objetivos educacionais, pode resultar em lacunas nos processos de ensino e aprendizagem. “Há uma dimensão dupla na competência do professor: eles devem saber usar e saber ensinar como se usa, de forma alinhada à concepção educacional” (SILVA, 2016, p. 131).

Percebe-se que a proposta da tecnologia na educação, hoje, é a de integração dos espaços e tempos, de modo que o ensinar e aprender aconteçam numa interligação simbiótica profunda e constante entre o que é chamado de mundo físico e digital. Não são dois mundos, mas sim um espaço estendido, uma sala de aula ampliada (MORÁN, 2015).

Neste sentido, a entrevistada (AS07) também traz a adequação dessa relação física e virtual: *“[...] agora, por exemplo, o sistema monetário, a gente pegou várias coisas que eles tinham em casa no armário da mãe lá, e botamos preços, mesmo na aula virtual, pra entender, o que era, como fazia o troco, que conta que eu fazia, se era de mais ou de menos [...]”.*

A BNC-Formação Continuada apresenta a comunicação tecnológica como uma competência exclusiva, tamanha sua importância no contexto educacional atual.

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

O que a BNC-Formação Continuada apresenta não é apenas a habilidade de utilizar ferramentas tecnológicas, mas sim, de utilizá-las de forma crítica, avaliando o contexto e como essa tecnologia pode ser mobilizadora nos processos de ensino e aprendizagem. A respondente (AC03) relata como foi a transição das aulas presenciais para as aulas online e como conseguiu dar continuidade com auxílio da tecnologia:

> *O projeto da minha turma esse ano é construindo o futuro. Daí, quando nós entramos ali na pandemia, a gente começou a trabalhar com eles, uma semana antes nós tínhamos conhecido o espaço da escola, visitamos, olhamos tudo que tinha sido construído na escola, e daí o segundo momento, como eles estavam em casa, eu pensei, eu vou dar continuidade ao projeto, daí o que que eu fiz? Fiz eles mostrar pra nós em vídeo, em fotos, como que é o ambiente aonde eles moram com a família deles (AC03).*

Perrenoud *et al.* (2002) apresentam um conceito amplo para tecnologias em educação, que vai além do uso de ferramentas eletrônicas, pois oportunizam o uso de estratégias metodológicas contemporâneas de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o ensino por projetos. O trabalho com projetos é uma excelente forma de desenvolver

competências, visto que propõe etapas de construção onde é possível avaliar cada movimento com flexibilidade para alteração quando convir.

5.2.1.4 Conhecimento Específico

O conhecimento específico da profissão professor, apesar de ser enfatizado no modelo de formação de professores que a Universidade usa costumeiramente, nem sempre constitui uma competência desenvolvida. Vejamos que há uma diferença entre conhecer os saberes específicos da profissão e saber efetivamente aplicá-los a partir da mobilização da capacidade crítica, sendo que a união dos dois extremos é o que compõe a competência do conhecimento específico (BARNETT, 1994). Ainda, é preciso considerar que, por vezes, como conhecimento específico se considera o que Tardif (2015) apresenta como saberes curriculares, ou seja, discursos, objetivos, conteúdos e métodos da instituição escolar.

Enquanto competência transversal, o conhecimento específico aparece na fala da respondente (AC05):

> *[..] o professor tem que deixar pra trás aquelas roupas que ele usava, aquelas teorias que ele usava, neh, tem que ser uma pessoa aberta, uma pessoa disposta à mudança, ao novo; as crianças mudaram, os tempos mudaram. Eu acho que o professor tem que estar disposto a aprender, aberto, disponível, aberto à mudança (AC05).*

Verifica-se, na fala anterior, a reflexão acerca do que lhe fora passado durante a formação e a necessidade de usar isso a partir do ambiente real que existe no agora. Não é o conteúdo que aparece aqui como preconizador do trabalho docente, mas sim a aprendizagem. E quando o professor percebe a aprendizagem como foco central do seu trabalho, é possível alcançar o desenvolvimento de habilidades e competências nos diversos tipos de alunos que compõe sua turma, identificando a necessidade de adequação do conteúdo, de acordo com as inteligências múltiplas de Gardner (1983) (ANTUNES, 2010).

O conhecimento específico, partindo de uma formação inicial de qualidade, que seja capaz de integrar a teoria e a prática, proporcionando espaços de vivência e aprendizagem para o professor, o leva a valorizar sua intelectualidade, tão importante para a mudança da educação (NÓVOA, 2020b). Neste mesmo sentido, Barnett (1994) aponta a impossibilidade de dissociação entre a ciência e o ambiente social, ou seja, todo conhecimento específico sofre influências sociais que devem ser consideradas para que possa assumir a posição de profissional competente na sua profissão.

Observa-se essa consciência na fala da respondente (AS06):

> *Na formação dos professores, é muito importante a realidade do aluno, principalmente que agora a concepção de família tá diferente, a concepção ahh, de sociedade está sendo muito diferente; então, a gente tem que conhecer cada vez mais a realidade dos nossos alunos pra gente poder desenvolver uma metodologia que abranja a maioria deles, e principalmente, o que seria, o que teria que ser todos eles neh, também qual é o papel da escola e do professor na vida dos alunos [...].*

As respondentes levantaram a questão de a formação do professor ter que ser contínua devido às mudanças sociais, dos próprios alunos além das mudanças que acontecem em si mesmos enquanto professor. De acordo com a respondente (AC01), *"Eu entrei na turma de 2010 na faculdade e agora tem muitas diferenças. A gente vê uma evolução, eu digo, ainda que a gente melhora... heheheh... são muitas aprendizagens"*.

O conhecimento específico contempla muitas faces da profissão professor. Identifica-se a articulação dessas faces pelos saberes docentes: saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os dois primeiros, orientados pela universidade durante a formação, e o terceiro, proveniente das relações diárias da prática profissional (TARDIF, 2015). Há que se ponderar aqui, que neste estudo, muitos dos saberes experienciais foram desenvolvidos ainda durante o período acadêmico, em virtude de a metodologia de ensino e a aprendizagem contemplarem a experimentação do cotidiano profissional no momento da aquisição dos saberes disciplinares e curriculares.

A experimentação e desenvolvimento do professor aparecem na fala do empregador (EC01):

> *Tudo aquilo que ele conhece que ele pensa, que ouve, ele precisa conseguir materializar de alguma forma ou espaço onde ele atua. Isso, as vezes, uns dizem que precisa ter um conhecimento prático, mas as vezes não é só conhecimento, envolve muito mais, é conhecimento prático, mas também é uma postura que permite que ele se abra e experimente, e faça e proponha (EC01).*

Em uma mesma linha de pensamento, o empregador *(EC03)* fala dessa construção do profissional a partir da prática:

> *[...], mas é, eu acredito que ainda se volta a isso, esse fundamento teórico e essa capacidade de o professor ir se formando na prática, se reinventando, porque também não é só ficar naquilo, é constantemente ir se formando, o dia a dia vai mudando as rotinas, vai mudando as pessoas; o professor vai ter que ir se formando, se fazendo de novo na prática, a partir de novas concepções. Assim eu acho que o professor se forma e se reforma constantemente (EC03).*

Observa-se a partir dessas falas que, apesar de os saberes experienciais serem muito significativos e assunto de muita discussão, é preciso considerar o conhecimento do professor a partir da união entre teoria e prática também no seu dia a dia de trabalho. De acordo com Gauthier *et al.* (2013), o repertório de conhecimento do professor está ligado a questões

relativas à eficácia do ensino, à profissionalização dos professores e à qualidade da formação inicial. É preciso considerar "O professor como autor racional, isto é, alguém que sabe o que faz e porque o faz" (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 186).

Estes autores apresentam o conceito de gestão da matéria como conhecimento específico do professor e destacam, no processo de interação com os alunos, quatro aspectos: as atividades de aprendizagem mais efetivas são as que promovem integração de saberes e relações; o ensino explícito que apresenta significado, sequência lógica, exposição clara das tarefas e que confere segurança no fazer do aluno; a utilização de perguntas pelos professores; e a quantidade de instrução (sem muitas conclusões).

Seguindo na direção da formação contínua do professor, a respondente (AS07) complementa: *"[...] eu acho que professor tem que estar em constante formação, e agora nós não temos mais desculpas",* referindo-se às opções online. Administrar a própria formação continuada consiste em uma das dez competências para a profissão professor, apontadas por Perrenoud (2014). O autor contextualiza que as competências profissionais precisam de uso contínuo para que permaneçam eficazes, e que o professor exerce sua função em um ambiente em que há uma instabilidade constante, onde o público muda, os programas mudam e são pensados sob novos conhecimentos, novas abordagens e novos paradigmas, tornando, dessa forma, a formação continuada necessária para a atualização de recursos cognitivos.

De acordo com o empregador (EC01), a fundamentação teórica e contínua faz parte do sucesso da formação de professores, quando comenta que

> *[...] primeiro é que ele tenha, tenha uns fundamentos teóricos bem esclarecidos, então que ele tenha onde buscar refúgio, que ele tenha aonde buscar informação pra alimentar aquilo que é o dia a dia. De que esteja bem amparado com conhecimento de clássicos, de gigantes, que possam abrir a mente, porque a tendência é que todo trabalho acabe atrofiando o pensamento, e aí você precisa ter recurso pra cada vez estar criando um leque de informação (EC01).*

Alguns empecilhos para o entendimento da importância da formação continuada do professor têm relação com o distanciamento que ocorreu entre o professor e o professor-pesquisador. Enquanto o primeiro apenas aplica saberes recebidos no contexto da formação inicial, o segundo entende que sua função é a de desenvolver saberes novos; assim, nenhum dos dois atende às reais necessidades da profissão. O novo pode surgir do antigo, visto que o antigo é atualizado constantemente pelo processo natural de aprendizagem; dessa forma, a formação com base nos saberes e a produção de novos saberes devem permanecer integradas (TARDIF, 2015).

Gauthier *et al.* (2013) ainda, concordam com Tardif (2015) em relação ao universo da produção de saberes ao nível da pesquisa educacional, de modo a afirmar que as pesquisas auxiliam a tornar público e fundamentado os saberes experimentais, ou seja, permitem que a partir da ação pedagógica se produza um saber novo.

Observa-se que as DCNs da Pedagogia de 2006, especificamente as de número II, III e VI (veja-se Quadro 5, página 60), apresentavam o conhecimento específico voltado para a necessidade de desenvolvimento em cada fase da vida, de aprendizagem, e ainda o conteúdo disciplinar da matemática, português, etc. Atualmente, no contexto expresso pelas entrevistadas, o conhecimento específico, que se projeta com certa evolução de entendimento para complementar a competência, foi proposto recentemente pela BNC-Formação Continuada:

> 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Seguindo esse entendimento, é possível retomar a proposta do PATP, foco deste estudo, que evidencia o desenvolvimento da competência conhecimento específico a partir do saber operacional: saber como; do saber acadêmico: saber o quê; e do saber cotidiano do mundo da vida: conhecimento reflexivo (ver Quadro 6, p. 83). Este desenvolvimento estimula o profissional a considerar diariamente a ciência, suas interfaces e evoluções, para manter-se em constante aperfeiçoamento ao longo de sua carreira, buscando inovações úteis para o seu trabalho.

Ao buscar inovações na área de atuação, automaticamente o profissional docente será capaz de desenvolver outra competência, a qual emergiu neste estudo a partir das entrevistas realizadas, a criatividade, que será aprofundada na sequência.

5.2.1.5 Criatividade

A criatividade, enquanto categoria emergente neste estudo, consiste de uma competência transversal que exprime a necessidade de renovação do repertório de

conhecimento docente, com vistas a alcançar a individualidade do aprendizado de uma variedade de perfis de estudantes no contexto da turma, conforme proposto por Gardner (1994). Observa-se na fala da respondente (AC05): *"Então todas as experiências, todas as atividades práticas partem desse princípio: com a criança protagonista do seu próprio aprendizado"*.

Fica evidente que a mobilização por parte do professor, ao pensar na criança como protagonista, exige criatividade para elaborar propostas de trabalho novas a cada etapa de aprendizagem, para utilizar recursos que despertem o interesse da criança e os faça querer aprender, considerando que, para ser protagonista, a criança precisa ter sua individualidade respeitada. Também demonstra como o professor torna-se melhor em sua função na medida que utiliza da prática e envolvimento com as crianças para aprimorar-se, conforme o empregador (EC03) aponta: *"[...] algumas habilidades de caracter emocional, que permitem com que ele desenvolva uma certa segurança, uma certa criatividade, uma certa curiosidade"*.

O Ministério da Educação (2019) apresentou novas diretrizes curriculares para a formação de professores oferecendo competências gerais e específicas a serem desenvolvidas nos futuros docentes. Dentre as competências gerais, a de número 2, diz o seguinte: *"Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica,* ***usar a criatividade***[7] *e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas"*.

Para promover a aprendizagem significativa, é preciso mobilizar recursos, ideias, criar situações, instigar o pensamento acerca de problemas reais, problemas do cotidiano que sejam visíveis no contexto diário da criança. Nesse sentido, a respondente (AS07) descreve um exemplo:

> *Eu tenho um conteúdo de matemática, eu vou propiciar algumas coisas; vou fazer, agora, por exemplo, sistema monetário: a gente pegou várias coisas que eles tinham em casa no armário da mãe lá e botamos os preços neh, mesmo na aula virtual, pra entender, o que que era, como que fazia o troco, que conta que eu fazia, se era de mais, ou de menos. Então, assim, eu tento trazer tudo muito pro concreto pra eles, pra que eles entendam, trazer assim pro real, pra significação dos conteúdos.*

Concordando com a respondente (AS07), o empregador (EC02) relata:

> *Os nossos alunos de hoje, eles estão muito além de nós, na internet, por exemplo, então por causa disso, eu acho que o professor tem que fazer o aluno pensar, fazer*

[7] Grifo meu.

> *coisas, questionar o aluno, eu acho que os professores têm que criar situações para o aluno aprender.*

Despertar o interesse do estudante para a aprendizagem pode ser realizado de diversas formas, de acordo com idade, conjunto de saberes, perfil da turma, bem como objetivos daquele momento de aprendizagem. A variedade no uso de técnicas, recursos e situações cria uma motivação especial para a aprendizagem e para o envolvimento dos alunos, e supõe conhecimento por parte do professor quanto a como aplicá-las, adaptá-las e até mesmo criar novas técnicas (MASETTO, 2008).

O mesmo autor afirma, ainda, que a variação das técnicas, bem como a aproximação da realidade, permitem que se atenda a diferenças individuais existentes na turma de alunos, posto que uns aprendem mais ouvindo, outros mais debatendo, dialogando. Aulas diferentes favorecem o desenvolvimento de diversas facetas dos alunos, ou seja, desperta neles habilidades diversas que talvez eles mesmos não conhecessem, incentivando, assim, a curiosidade, o desejo de buscar o conhecimento por iniciativa própria, para entender o contexto em que vive.

Neste contexto de diferenças, a respondente (AC04), que trabalha com crianças especiais com níveis cognitivos diferentes, expõe sobre a necessidade de ser criativo e sensato na escolha das atividades (AC04): *"[...] não posso dar alguma coisa que eu sei que ele não vai conseguir, reforçar o que ele não sabe. Então, eu tento reforçar o que ele pode me dar. Tem alunos de 8 a 9 anos, dependendo a deficiência, tem de 11 e 12 anos na mesma turma."*

O processo de aprendizagem é um processo neural, onde redes se estabelecem nos neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. É um processo em que o cérebro se manifesta em relação aos estímulos do ambiente; logo, a criatividade é exigida para que o professor possa viabilizar uma aula que propicie esse disparo neural, as sinapses e o funcionamento desses sistemas fisiológicos no estudante, facilitando assim a aprendizagem. São exemplos aulas lúdicas, dinâmicas, divertidas, ricas em conteúdo visual, onde o aluno possa participar e perceber o conteúdo como originário de novas descobertas, novos saberes, mais dinâmico e flexível, criando novas possibilidades (SILVA, 2017).

O empregador (EC03) apresenta em sua fala a importância da criatividade para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem, inclusive enquanto metodologia de trabalho: *"Que o professor tenha uma metodologia bem pensada com cartas na manga, com possibilidades [...]"*.

A criatividade do professor em sala de aula tem relação direta com o repertório cultural do estudante. Essa competência é manifestada pela BNC-Formação Continuada, sob o

aspecto de competência geral: “Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural” (MINISTÉRIO..., 2019, p. 12).

É importante destacar, entretanto, que a criatividade, enquanto competência, vai além da produção de algo novo, de algo tão somente artístico, encantador e até incomum, que são características advindas do senso comum. A criatividade pressupõe um movimento que confronta o passado, as tradições existentes e implica numa mudança conceitual (BRICENO, 1998).

Neste sentido, o autor supracitado expõe a necessidade de se considerar a criatividade como parte do pensamento e como uma capacidade do ser humano, visto que esta não é apenas uma possibilidade, mas um poder real de realizar, fazer e executar uma determinada ação, uma coisa ou uma tarefa. Pode-se dizer, assim, que o caráter de competência confere à criatividade o status de independência e generalidade, ou seja, independência no que tange a memória e compreensão separadas, porém inter-relacionadas; e generalidade, enquanto integradora de uma série de processos próprios, exigindo, assim, conhecimento especializado (BRICENO, 1998).

5.2.1.6 Autonomia e Capacidade Crítica

A autonomia e capacidade crítica se manifestam no contexto diário do trabalho e da vida, de modo a colaborar para um bom desempenho de tarefas e decisões. De acordo com Barnett (1994), pode-se identificar a autonomia e a capacidade crítica a partir de dois aspectos: um em que se volta o conceito para a prática efetiva, e outro que se detém à compreensão cognitiva. De forma errônea, essa divisão costuma acontecer, quando, na verdade, o que se espera dessa competência transversal como estratégia para o mundo da vida é a compreensão prática do trabalho, do contexto, das situações e de si próprio.

Tendo como ponto de partida esse entendimento do mundo ao seu redor e sua influência para o trabalho docente, o que emerge das entrevistas com as egressas deste estudo faz refletir. Ao questionamento feito sobre o que se leva em consideração no momento de planejar as aulas, a respondente (AC01) diz que *“A gente sempre tem que levar em conta a idade, a realidade das crianças neh, e o meio em que estão inseridas [...].”* De forma similar, o empregador *EC01* diz:

> *Primeiro, é um panorama real do aluno. Eu não preparo nada pra alunos, ou pra uma turma, eu preparo pra pessoas, pra crianças, pra adolescentes que estão lá, que tem uma experiência de vida, que estão já num processo, neh, que tem algumas aptidões, que tem alguns gostos, alguns desgostos.*

Da mesma forma, o empregador (EC02) coloca o estudante em primeiro lugar no momento de preparar a aula, afirmando a necessidade de o professor pensar criticamente sobre sua proposta de aula, tornando-a significativa e produtiva: *"Eu penso assim, que o professor deve pensar sempre antes no aluno, no que o aluno está querendo aprender, o que o aluno precisa, no que vai ser bom pra aquela aula, o que vai render, o que os alunos vão aprender com aquilo".*

Observa-se na fala da maioria das respondentes uma preocupação com as habilidades e competências a serem desenvolvidas nas crianças, bem como com a preservação dos direitos da aprendizagem das mesmas

> *Toda vez que eu vou preparar a minha aula, eu penso nos direitos de aprendizagem da criança. Que é o brincar, participar, conviver, conhecer-se, então eu sempre busco observar, e ver se naquela atividade que eu vou propor, eu vou conseguir trabalhar uma habilidade da criança (AC02).*

A preparação da aula considerando o público alvo, o contexto e o resultado da atividade proposta demonstra a competência da capacidade crítica, ou seja, não apenas o professor propõe uma atividade de acordo com o conteúdo programado para aquela turma, mas se preocupa com o efeito dessa atividade, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências. O espaço mais adequado e de maior respaldo para a atuação crítica do professor é a sua própria sala de aula. A inserção do pensamento crítico como parte de seus objetivos educativos torna a capacidade crítica um breve resumo de suas tarefas (BARNETT, 1994).

A articulação entre o que o professor deseja que o estudante aprenda e o método adequado para que isso aconteça com determinada turma, determinados estudantes, é fundamental do ponto de vista do empregador (EC01):

> *O nosso aluno hoje é um aluno ativo, ele deixou de ser aquele aluno passivo que gosta de receber, muito pelo contrário, se ele não estiver ativo ele não vai aonde você quer chegar, que levá-lo, você precisa então pensar uma metodologia que contemple ele, que permita com que ele participe de forma a contribuir com todo o processo, e isso altera radicalmente a forma de planejar, porque você tem que pensar num espaço aberto, você tem que pensar numa sequência didática que não te permita fazer aquilo que o aluno pensou que é diferente, atendendo a uma aptidão que ele tem, que o leva para um lugar diferente.*

Partindo-se desse entendimento, volta-se ao que Barnett (1994) diz sobre a competência de pensamento crítico no mundo do trabalho ter duas vertentes interessantes:

uma delas é que a força de trabalho do egresso/profissional não se limita ao momento e a uma única situação, pois vai além do aqui e agora, tornando os resultados mais produtivos. A outra vertente é a flexibilidade do trabalho, ou seja, a partir do pensamento crítico se verificam novas possibilidades, novas estratégias para completar suas tarefas, o que confere ao profissional melhor compreensão de sua função, de seu espaço dentro da empresa, dentro da escola, permitindo criar uma identidade no ambiente de trabalho e, consequentemente, maior adaptabilidade.

A capacidade crítica como competência do professor propicia a formação de seus alunos igualmente por meio do pensamento crítico. Vejamos como a respondente (AC05) apresenta uma preocupação evolutiva do processo educativo, de modo a colocar a criança na situação de protagonista de sua aprendizagem:

> *Então, dos aspectos que a gente leva em consideração na preparação das experiências para as crianças, a primeira coisa é que tenha que ser uma coisa que respeite a infância, neh, então a gente não prepara, não planeja nada que seja chamada de atividade, que tenha folha, que as crianças fiquem sentadas, ou que o professor seja simplesmente transmissor do conteúdo, como aquele que eu sei tudo e hoje eu vou ensinar pra vocês. Então sempre planeja a partir de experiências pedagógicas e a gente leva em consideração sempre os aspectos da Base. Tudo o que é planejado parte do princípio que a gente precisa respeitar a infância, que a gente vê a criança como protagonista do processo de aprendizagem. Então, todas as experiências, todas as atividades práticas partem desse princípio: com a criança protagonista do seu próprio aprendizado.*

Para que o professor consiga colocar a criança como protagonista, é importante que compreenda como a criança aprende, se desenvolve, que busque estudar as teorias da aprendizagem e estratégias para o trabalho de forma contínua e inovadora. Destaca-se a autonomia do professor enquanto conhecedor da fundamentação do seu trabalho e capaz de, a partir de sua prática diária, avaliar e repensar suas ações (NÓVOA, 2009a).

De acordo com Nussbaum (2012), a autonomia está relacionada com a liberdade de seleção, isto é, a capacidade do indivíduo de decidir sobre o que fazer em determinada situação. Observa-se nas egressas entrevistadas o movimento de buscar fontes que possibilitem a qualidade de seu trabalho, sinalizando sua competência para escolher o melhor dos caminhos a seguir. Conforme a respondente (AS06):

> *[...] através da pedagogia de projetos em que a gente respeita então as faixas etárias se considera alguns aspectos, os aspectos cognitivos, sociais, intelectual, físicos, psicológicos e moral, complementando então a ação da família e da escola através então das vivências de diferentes linguagens, apresentando as áreas do conhecimento e agora, começando neh, esse ano abrangendo todos os objetivos da BNCC, e isso vem só nos capacitar melhor, mais, cada vez mais, e pra que a gente faça um ensino de qualidade.*

É possível perceber, ainda, a autonomia e capacidade crítica na fala da respondente *AS07*: *"No meu planejamento, eu procuro sempre pensar naquele conteúdo que eu vou dar e na significação; tento trazer tudo pro concreto para eles, gosto das discussões, de causar dúvida neh, pra que eles tragam coisas pra gente discutir...trazer assim pro real..."*. a qual retoma, na preparação de sua aula, os saberes provavelmente aprendidos durante sua formação acerca das teorias de aprendizagem de Vigostsky (1893), Ausubel (1968), Gardner (1983) e Piaget (1980).

5.2.1.7 Adaptabilidade

A Adaptabilidade constitui uma Competência Transversal Pessoal de grande exigência no mundo do trabalho e no mundo da vida, haja vista as constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Dessa forma, os sujeitos precisam estar preparados para o imprevisível futuro a curto, médio e longo prazo.

Enquanto competência, a adaptabilidade emerge nas entrevistas realizadas tanto com as egressas, quanto com os empregadores. Veja-se o relato da entrevistada (AC01): *"[...] o professor tem que estar em constante formação, porque estamos num mundo que está mudando o tempo todo, toda hora, e os professores precisam ter ciência disso pra conseguir acompanhar o ritmo e as mudanças"*. Acompanhando o pensamento, o relato do empregador (EC01): *"Acabou o tempo em que o professor pensava, propunha e todo mundo acatava; na realidade, hoje você propõe, e você não sabe até que ponto consegue manter aquilo. Pode ser que justamente no início você já tenha que fazer adaptações"*.

De acordo com Masetto (2008), a reflexão crítica e sua adaptação ao novo, de forma criteriosa, são fundamentais para o professor compreender como se pratica e vive a cidadania nos tempos atuais, buscando meios de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando de diversos temas, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações e reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos e manifestar sua opinião.

É importante pensar aqui sobre o que se vive hoje na escola e o que o estudante viverá daqui há alguns anos, quando "sair" da escola, de modo que é preciso pensar e repensar como e o que se passa na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos e perspectivas, para então elaborar propostas que façam sentido para os estudantes nesse contexto de evolução (MASETTO, 2008).

A respondente egressa (AS06), que atua como coordenadora pedagógica da escola, relata a capacidade de adaptação à cultura escolar. Entenda-se aqui cultura a partir de Charlot (2000), como o conjunto de regras, normas, preceitos, valores, atividades e programas elencados pela escola a fim de criar ambiente de convivência saudável. Veja-se o relato:

> *Como a nossa escola é diferenciada, então a gente tem que seguir as regras, tanto da secretaria de educação, do conselho municipal de educação, e também as regras do hospital (a escola funciona dentro do hospital para os filhos dos funcionários do mesmo), tem alguns projetos do hospital que a gente precisa seguir e também trabalhar com os nossos alunos [...] vamos adaptando todas as propostas e integrando ao dia a dia dos alunos.*

Essa capacidade de adaptar as próprias propostas em relação ao que é pré-determinado pelo sistema e ainda obter sucesso no trabalho desenvolvido, é apontado como essencial em ambientes profissionais. Segundo Fava (2018), o mundo atual requer organizações (pode-se entender a escola como uma organização) com organogramas horizontais, com ambiente colaborativo, pensamento flexível, criativo e expansivo; para tanto, necessidade de pessoas com "os pés na terra e a cabeça nas nuvens", capazes de sonhar junto com a organização, que sejam idealistas e acreditem no trabalho como caminho para a realização de sonhos (FAVA, 2018).

O mesmo autor ainda apresenta a necessidade de profissionais que não tenham resistência à inovação, que conheçam e percebam a missão da organização (da escola) para se colocarem como parceiros da mesma e se orgulharem em ter como premissa a adaptação constante, a adoção de novas tecnologias, a absorção de novas experiências, novos conceitos e novos arquétipos (FAVA, 2018).

Nessa direção, a BNC-Formação Continuada determina como competência geral docente a flexibilidade, resiliência e abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, o que se resume em adaptabilidade.

> 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (MINISTÉRIO..., 2019, p. 13).

As escolas precisam preparar seus estudantes para que estes tenham amplitude, mobilidade, profundidade e flexibilidade, sabendo que o conhecimento é efêmero e que as ocupações de hoje poderão não ser as mesmas de amanhã (FAVA, 2018).

A adaptabilidade, como já mencionado, é resultado de outras competências integradas e em pleno movimento: trabalho em equipe, criatividade, conhecimento específico, comunicação oral e escrita e comunicação tecnológica, autonomia e capacidade crítica, mobilizadas em situações que exigem adaptabilidade. Segundo Fava (2018), a capacidade do

indivíduo de se adaptar indica pró-atividade, flexibilidade, inovação, assumir riscos e construir pontes para o futuro, o que ele resume em inteligência volitiva, associada ao desejo, ao exercício de querer.

A inteligência volitiva, neste estudo, a adaptabilidade, permite: "[...] implementar inovações, estratégias, transmutações, metamorfoses que culminam na descaracterização da concorrência, faz surgir hodiernas ocupações, tenros produtos, novos serviços e vigorosos mercados e determina o sucesso de qualquer profissional" (FAVA, 2018, p. 125).

O entendimento da adaptabilidade como competência transversal pessoal, e seu consequente desenvolvimento, fortalece a profissão professor de modo a inseri-lo novamente na sociedade com valor cultural, ético, político e profissional que merece. Segundo Nóvoa (2020a), o movimento de mudança que acometeu o mundo todo nesse ano de 2020 teve um efeito na atuação do professor no que tange ao entendimento de que as mudanças na escola dependem da capacidade de adaptação e no comprometimento com a profissão que cada professor possui.

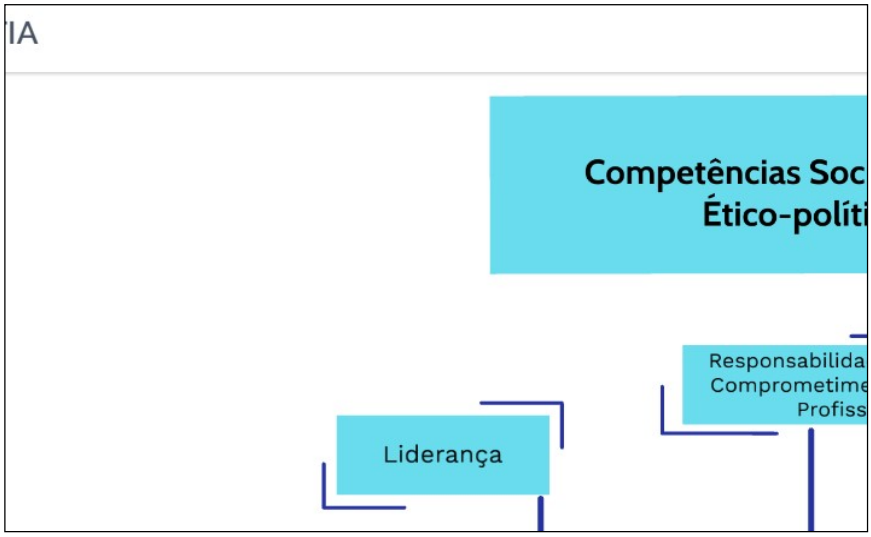
5.2.2 Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas

As Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas propostas por Marinho-Araújo e Almeida (2017) consistem de duas classificações, conforme já mencionado neste trabalho (p. 22 e 23). As Socioafetivas exprimem a visão do sujeito em relação a si, aos outros, numa perspectiva de relações interpessoais que potencializam o profissionalismo, enquanto as Ético-políticas referem-se às relações sociais considerando história, cultura, diferenças e semelhanças, rejeitando valores e moralidades tradicionais que geram exclusão. Aqui são apresentadas de forma integradas como apenas uma, visto que o mundo profissional e o pessoal não devem ser vistos separadamente.

A partir deste entendimento, as Competências Socioafetivas e Ético-políticas constituem-se de um conjunto de cinco competências, descritas como: 1- Liderança; 2- Responsabilidade social e comprometimento com a profissão 3- Comunicação Oral e Escrita; 4- Comunicação Tecnológica; e 5- Afetividade e Empatia. Esta última, afetividade e empatia, propõe, de maneira semelhante à adaptabilidade nas Competências Transversais, sua constituição de maneira central, interligando todas as demais, ou seja, elas são base para o desenvolvimento das demais competências Socioafetivas e Ético-políticas, ao mesmo tempo que são mobilizadas por essas quatro competências integrantes do conjunto. Verifica-se a Figura 18, que segue, ilustrando a dinâmica de envolvimento entre as competências e

apresentando como a afetividade e empatia fundamentam a mobilização de uma boa liderança, do olhar para o outro enquanto responsabilidade social e comprometimento com a profissão e permite uma comunicação oral, escrita e tecnológica mais assertiva.

Figura 18 – Articulação entre as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas



Fonte: A autora (2020).

A seguir detalha-se cada uma dessas competências, sob o ponto de vista socioafetivo e ético-político.

5.2.2.1 Liderança

A liderança, enquanto competência transversal, inclui a resolução de problemas, a tomada de decisão e o planejamento e organização. De acordo com Barnett (1994), há instabilidades na vida que exigem avaliação para a tomada de decisão do indivíduo social, de modo a gerar equilíbrio.

O ambiente de sala de aula é uma constante de instabilidades, cuja responsabilidade de administração é do professor. Os conflitos que surgem precisam ser solucionados de maneira tal que resultem em aprendizado. Como exemplo, a respondente (AS06) explica:

> *[...] um dos conflitos que eu tenho mais ali na escola é sobre a mordida, que na educação infantil acontece muito... Então, o que a gente faz: conversa com a criança, pede que a criança não morda mais, dizer que o coleguinha se machucou, mostrar: olha que você fez dodói no coleguinha, e assim que terminar a conversa com a criança, avisar os pais e explicar o motivo, se for por brinquedo, que normalmente é por troca de brinquedos.*

Considerando o conflito uma boa oportunidade para desenvolver a aprendizagem, o empregador (EC03) trouxe uma observação importante quanto ao controle excessivo das relações conflitivas:

> *[...] há muitas experiências de aprendizagem que não acontecem justamente porque ela acaba, não permitindo que algumas coisas aconteçam, que poderiam até ser naturais, algumas divergências que poderiam ser interessantes, algumas coisas que poderiam e deveriam ser confrontadas, então, nesse sentido alguns estudantes poderão deixar de crescer.*

A estratégia utilizada para a resolução de problemas e mediação de conflitos mais comentada entre os participantes do estudo foi o diálogo. Tanto do ponto de vista das egressas quanto dos empregadores, na perspectiva do empregador (EC02), "*O envolvimento dos professores é muito bom, se caso houver algo muito grave, eles procuram a direção e coordenação pedagógica. E a forma é a conversa, muito diálogo para resolver qualquer conflito".* Na mesma direção, a perspectiva da egressa (AC03):

> *Geralmente quando acontece alguma coisa, a primeira coisa o professor comunica a direção da escola, daí são chamadas as partes interessadas, ou seja, pai, mãe, para conversar sobre o problema, o que aconteceu, de que forma, como foi, enfim. E em último lugar daí a criança junto, mas depois que os adultos conversaram sobre o problema, então é dessa forma que se resolve esses assuntos.*

O diálogo é componente da competência geral docente proposta pela BNC-Formação Continuada, está intimamente ligado à resolução de conflitos e fortalece esse entendimento apresentado aqui de liderança como competência.

> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (MINISTÉRIO..., 2019).

A competência de número 9 da BNC-Formação Continuada também traz a empatia como parte desse processo, e a mesma constitui uma categoria emergente deste estudo, sendo então aprofundada no próximo item.

5.2.2.2 Afetividade e Empatia

Afetividade e empatia foram competências emergentes no contexto deste estudo. Aparecem com ênfase na fala das respondentes, de modo que exigem uma reflexão detalhada. A respondente (AC01) traz a ludicidade e o afeto como características principais na formação docente: "*a ludicidade e o afeto, eu acho que são as principais características"*, o que sinaliza a percepção de cuidado com os estudantes.

Spinoza, filósofo holandês, apresentava a concepção do afeto como ação transformadora das relações. Ele afirma que "o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída" (SPINOZA, 2016, p. 99). Esse afetar deriva das relações afetivas pelas quais é possível desenvolver conhecimento; logo, enquanto docente, compreender o poder de sua relação com os estudantes deve ser considerado para o exercício da profissão (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015).

A mediação de conflitos é atividade rotineira na profissão docente, e é onde pode-se identificar que a afetividade e empatia se manifestam. Segundo a respondente (AC02), *"[...] às vezes foi por causa do brinquedo, ou outra coisa* (o conflito entre as crianças), *daí eu tento entender neh, me coloco no lugar da criança, assim, como vou dizer, validar esse sentimento dela".*

Segundo Wallon (1995), a afetividade demanda do controle de emoções que a criança normalmente não tem bem desenvolvida e que pode interferir na dinâmica da classe e no professor. E sendo o professor o adulto com mais experiência, de forma equilibrada, com mais recursos para controlar as emoções e sentimentos, pode colaborar para a resolução dos conflitos, considerando que o conflito faz parte do processo ensino e aprendizagem, já que é constitutivo das relações.

Essa mesma perspectiva foi trazida pelo empregador (EC01): *"às vezes, a resolução de conflito, ela precisa de uma boa conversa, ela precisa tocar em várias questões, ela precisa de muita sensibilidade"*. Wallon (1995) fala exatamente sobre a sensibilidade, dizendo que a vida afetiva da criança se constitui a partir de um processo de sensibilização, onde ela vai se sentindo atraída pelas pessoas que a rodeiam e pelas ações destas mesmas pessoas.

Quando a egressa fala sobre se colocar no lugar da criança e o empregador alerta sobre a necessidade de sensibilidade, demonstram capacidade de empatia, de perceber que o sofrimento pelo qual a criança está passando deve ser respeitado. Nóvoa (2009b) fala sobre a necessidade de autoconhecimento para a profissão docente, de ir além da técnica e reconhecer a relação do profissional professor com a pessoa professor, por não ser possível dissociar as relações interpessoais chamando atenção para dimensão humana e relacional do ensino. O mesmo autor ainda refere essa dimensão humana e relacional à atuação "corpo-a-corpo" que acontece diariamente na profissão (NÓVOA, 2009b, p. 39).

De acordo com a BNC-Formação Continuada, é competência geral docente:

> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com

> autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 13).

Outra forma de identificar o afeto e a empatia presentes no cotidiano dos professores, surge sob o olhar do empregador (EC02): *"O Profe deve vir pensando mais, assim, no que aquelas crianças precisam aprender, no que que aquelas crianças querem aprender. O que nós vamos fazer com aquelas crianças, para onde eu vou levar aquelas crianças".* Isso demostra que se reconhece o estudante como um sujeito que merece ser considerado no processo de ensino e aprendizagem, que deve ser observado e ter suas preferências e desejos percebidos.

Ao se observar e ouvir o estudante, é valorizada a individualidade e se potencializa as relações com os outros. No relato do empregador (EC03) é observada a mudança de entendimento docente e da escola em relação à educação infantil, principalmente: *"Então antes da Profe preparar essa aula, ela tem que fazer esse trabalho com as crianças, pesquisar o que eles mais gostam de fazer, e ir atrás, eu gosto mais de..."*.

Tassoni e Leite (2013), em estudo sobre afetividade, demonstraram que há uma sensibilidade em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, que revela a forma como os alunos são afetados, provocando diferentes sentimentos que influenciam a aprendizagem e interferem na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo.

Rogers (1959) já apontava para a necessidade de envolvimento afetivo para a aprendizagem, de modo a torná-la verdadeira e o mais completa possível:

> O professor que for capaz de acolher e de aceitar os alunos com calor, de testemunhar-lhes uma estima sem reserva, e de partilhar com compreensão e sinceridade os sentimentos de temor, de expectativa de desânimo que eles experimentam quando de seu primeiro contato com os novos materiais, este professor contribuirá amplamente para criar as condições de uma aprendizagem autêntica e verdadeira (ROGERS, 1959, p. 237).

A respondente (AS07) aponta essa percepção em sua fala, ao comentar de uma situação de um de seus alunos que fora adotado pela tia: *"[...] então eu liguei, e nessa ligação de quase uma hora falando com ela, eu notei que a carência era da tia, era da família, de ouvir, de botar pra fora tudo o que ela estava sentindo, e aí de inimiga, tornei ela uma aliada [...]"*

A atitude de buscar respostas e se envolver com as situações particulares de cada aluno faz parte do contexto profissional docente, já que esta é uma profissão social (BARNETT, 2005). E enquanto profissão social, que exige atitudes conscientes e seguras de seus agentes, retoma-se os pensamentos de Spinoza (2016), o qual dizia que pensar é

transformar as categorias do mundo, não de forma representativa, mas como prática de experimentação, ou seja, enquanto professor que utiliza do conhecimento de forma aplicada para a transformação do seu universo.

Afetividade e empatia, portanto, são competências transversais que carregam a característica de transferibilidade proposta por Barnett (1994) de maneira ímpar. Articulam-se intimamente com a responsabilidade social e comprometimento com a profissão, com a competência de liderança no que tange à capacidade de mediação de conflitos e resolução de problemas, e ainda, contribui para que a comunicação oral e escrita, bem como a comunicação tecnológica aconteçam de forma produtiva. Pode-se dizer que, no contexto estudado, a afetividade e empatia são competências que nutrem o desenvolvimento e a mobilização das competências transversais Socioafetivas e Ético Políticas.

5.2.2.3 Responsabilidade Social e Comprometimento com a Profissão

As DCNs para o curso de Pedagogia apontam, como competência docente, a responsabilidade social e comprometimento com a profissão na forma dos itens I e IX:

> **I** – Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; **IX** – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (BRASIL, 2006).

A responsabilidade social e o comprometimento com a profissão é mais um atributo, trazido por Nóvoa (2009a), necessário para o bom professor. Tem a ver com princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural, com o levar a criança a compreender e transpor as fronteiras construídas pela família, pela sociedade e pelo ambiente em que vive.

Barnett (1994) apresenta a competência de responsabilidade social e comprometimento com a profissão a partir da orientação para os valores, com vistas ao bem comum. Para que o bem comum aconteça, é preciso conhecimento e compreensão dos espaços e dos sujeitos que estão envolvidos nesses espaços, o contexto de sua vida e de seu trabalho.

As egressas entrevistadas demonstraram conhecimento da realidade da sua escola e dos alunos e suas famílias. Percebe-se a adequação da escola a partir da realidade socioeconômica e cultural dos alunos e suas famílias quando, por exemplo, é desenvolvido um encontro com os pais ou familiares, no início do ano letivo, para conhecer detalhes que possam ser úteis nos processos de ensino e aprendizagem da criança. A respondente (AC02)

diz: *"[...] no início do ano a gente faz anamnese também para conhecer a família"*. Igualmente a respondente AS07 aponta que *"[...] é uma escola particular, mas ela tem um preço mais acessível, tem condições de pagamento, de apostilas, de tudo. Noto que também temos um nível cultural um pouco mais baixo do esperado para uma escola particular"*.

As entrevistadas que atuam em escolas particulares, assim como a respondente *AS07*, afirmaram ter na escola programas de auxílio financeiro, como bolsas de estudo, para crianças com menos condições financeiras, fazendo perceber a preocupação em receber e oportunizar o acesso aos alunos de diferentes classes sociais.

A preocupação de integrar todos os alunos, de acompanhar as diferentes classes sociais e situações familiares é relatada também pelo empregador (EC01) como uma preocupação na escola particular:

> *[..]também temos estudantes que vem de um quadro social um pouco diferenciado, onde eles têm mais dificuldade, onde hã, muitas vezes são filhos de alguns funcionários da Instituição, ou outros que são bolsistas; a Instituição atende vários alunos com bolsa de estudo.*

Essa preocupação tem um sentido amplo, principalmente quando se reconhece o saber como resultado das relações sociais, relações estas que são variadas, diferentes e que reproduzem conceitos e pré-conceitos que podem interferir na aprendizagem da criança. Charlot (2000) ressalta que, como a criança vive em um mundo desigual, estruturado por relações sociais, com encontros, rupturas, estímulos, com diretrizes dos pais, dos professores, é um sujeito que possui uma relação própria com o saber. "E para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc." (CHARLOT, 2000).

Observou-se, também, que as escolas públicas, com localização em locais menores e que recebem alunos provenientes do interior, de famílias que trabalham na agricultura, na criação de aves e suínos, no manejo da erva-mate, demonstraram um movimento para valorizar esses ambientes de trabalho e atender as necessidades específicas que surgem nas famílias cuja condição financeira é limitada.

Independente da condição cultural e social das crianças, o papel do professor enquanto formador e educador está atrelado à função de criar situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores e de uma identidade moral e cívica (PERRENOUD, 2014).

Indo ao encontro do autor supracitado, a empregadora (EC02) relata a existência de todas as classes sociais na escola, ilustrando que o trabalho acontece independente dessas características: *"[...] são vários tipos de famílias que nós temos, nós temos desde os mais, hãa, mas como posso te explicar em poucas palavras, são famílias bem necessitadas e outras com melhor condição de vida".*

Veja-se como os relatos, tanto das egressas quanto dos empregadores, trazem responsabilidade social e comprometimento com a profissão, de maneira que vai ao encontro da competência geral docente de número 7 da BNC-Formação Continuada:

> 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, **que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta**[8] (MINISTÉRIO..., 2019, p. 13).

Da mesma forma, em se tratando de comprometimento com a profissão, a BNC-Formação Continuada, também traz a competência geral de número 1:

> 1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder **ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante**[9] e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva (MINISTÉRIO..., 2019, p. 13).

Observa-se a competência transversal, nomeada aqui de Responsabilidade social e comprometimento com a profissão, como competência alcançada pelas egressas, no relato do empregador (EC01):

> *Enquanto que os nossos professores, eles têm uma origem um pouquinho mais humilde, aqueles que começam são alunos que vem, são professores que vem de uma formação em muitas faculdades onde eles pagaram com muito esforço, alguns conseguiram bolsa, hãa, então, eles vem de uma condição econômica bastante difícil e com bastante dificuldade cultural, neh, eles tiveram muita pouca exposição aos acervos culturais ou a experiências culturais e, portanto, eles, com muita boa vontade, mas com uma condição um pouquinho diferente, eles vão aos poucos equilibrando isso. Conforme a escola também vai oferecendo oportunidades e experiências, eles vão se equiparando e crescendo financeiramente, culturalmente, neh, e depois de um tempo você não verifica mais isso, eles já passam a transitar muito bem nesse contexto da escola, que é um contexto, digamos, que um pouco diferente de onde eles saíram.*

O comprometimento do professor em melhorar a si mesmo enquanto profissional e enquanto sujeito impõe qualidade do trabalho desenvolvido, promovendo melhor aprendizagem nos alunos.

---

[8] Grifo meu.
[9] Grifo meu.

A realidade das egressas entrevistadas, quando estudantes, consistia em trabalhar durante o dia e estudar à noite. Essa relação com o trabalho promove o desenvolvimento do indivíduo de forma mais concreta, com dimensão mais fidedigna do que os espera enquanto profissionais. Os estudantes vão se construindo culturalmente e concomitante ao seu entorno, o seu fazer enquanto docente, haja vista que um percentual importante delas (39,1%, veja-se Tabela 2, p. 99) já estavam inseridas no universo escolar antes da conclusão do curso.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), a prática dos estudantes, a prática social de ensinar e a reflexão das mesmas devem ser usadas como ponto de partida e de chegada para a formação de professores. Essa abordagem permitirá que aconteça uma ressignificação dos saberes docentes.

5.2.2.4 Comunicação Oral e Escrita

De acordo com Nóvoa (2009b), a comunicação é uma das condições para a cidadania: "Chego, assim, à minha terceira condição da cidadania, *mais comunicação"*(NÓVOA, 2009b, p. 43). O autor explica que as escolas são os lugares da relação e da comunicação, contudo, as escolas comunicam mal com o exterior, os professores explicam mal o seu trabalho, conduzindo a enormes equívocos. Por vezes, as escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. Explica ainda que há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos, visto que há um novo espaço público da educação, o qual chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto às comunidades locais.

Sob esse aspecto é que se retoma aqui a Comunicação Oral e Escrita como competência que flutua entre os dois conjuntos de competências transversais. Está presente tanto nas Competências Transversais Pessoais quanto nas Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas. A Comunicação Oral e Escrita, sob o aspecto Socioafetivo e Ético-político, vai ao encontro do professor como formador de opinião e exemplo de cidadania, conforme apontado por Morosini, Cabrera e Felicetti (2011).

> A participação do professor na construção de uma sociedade manifesta-se, principalmente, no seu ser e fazer docente, não isolado, em momento específico, e sim em todos os momentos de sua prática. Agindo corretamente, com justiça, com solidariedade, entendendo o outro, **tendo coerência entre o falar**[10] e o fazer, uma vez que o exemplo ensina mais do que muitos discursos, o docente está exercendo a cidadania, **a qual não é um atributo ou um estado das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida** (p. 238).

[10] Grifo meu.

A Comunicação Oral e Escrita, enquanto competência socioafetiva e ético-política, se apresentou timidamente nos resultados qualitativos, de modo que reforça a conclusão quantitativa de que esse conjunto de competências não está tão presente nas egressas participantes do estudo quanto o estão as competências Transversais Pessoais.

5.2.2.5 Comunicação Tecnológica

Este item trata novamente da Comunicação Tecnológica, uma categoria emergente deste estudo, mas, agora, sob o aspecto de uma competência socioafetiva e ético-política, ou seja, a comunicação tecnológica como promotora de mediação social, de entendimento da evolução da sociedade e dos indivíduos dessa sociedade.

Autores como Ala-Mutka, Punie e Redecker (2008) definem competência tecnológica como o uso crítico e constante das tecnologias de informação e comunicação para o emprego, aprendizado, autodesenvolvimento e participação na sociedade. A respondente (AS07), em seu relato, traz a preocupação de utilizar-se das tecnologias para o desenvolvimento de saberes profissionais, em razão do acesso facilitado, na intenção de aproximar-se do seu público-alvo que são crianças com aporte tecnológico maior: *"[...] o professor tem que estar sempre em constante formação para atender à nova geração de alunos, e agora nós não temos mais desculpas, a internet facilita o acesso neh"* (AS07).

Calvani *et al.* (2008) adotam um conceito de competência digital multidimensional, que integra habilidades e competências cognitivas e sociais; complexo, o qual nem sempre pode ser medido por testes simples; interconectado, onde diferentes competências se sobrepõem; e contextualmente sensível. Um conjunto de indicadores que sugere que o indivíduo seja capaz de explorar situações tecnológicas inusitadas de maneira flexível, ao mesmo tempo em que soluciona problemas, compartilha conhecimento e fomenta a autoconsciência em relação aos seus direitos e deveres.

Neste sentido, retoma-se a fala do empregador (EC01), o qual demonstra que gestores e professores devem ser capazes de discernir em que momento o uso da comunicação tecnológica pode ser efetivada e, quando, à face da situação, a comunicação deve ser "corpo-a-corpo":

> *Quanto à comunicação com os pais então, nós temos uma comunicação ampla ali por meio de sites, redes sociais onde a gente informa aquilo que é de uso comum a todos, e aquilo que eu já destaquei, o uso do e-mail, para também alguns comunicados pontuais para turmas. Hoje nós estamos a pleno vapor com o sistema "xxx" em aplicativo, ele permite uma gama de publicação muito eficiente e rápida para os pais e tudo aquilo que for urgência e emergência, a gente faz contato com os pais via telefone (EC01).*

Ainda em se tratando de análise das situações que demandam a Comunicação Tecnológica, a respondente (AC04) aponta uma lacuna no processo, que precisa ser preenchida de alguma maneira:

> *Nem todas as famílias têm WhatsApp neh, na minha turma de 6 alunos, 4 tem WhatsApp. Então, por exemplo, se eu for trabalhar algum livro, ou alguma história, então pra quem não tem WhatsApp eu faço impresso, para quem tem WhatsApp, eu mando no grupo. A entrega dos materiais pra quem é da cidade, os pais passam na escola fazer a retirada, pros municípios então os motoristas (aqui é centro de saúde, então todo dia vem carro da saúde ou o carro do transporte escolar dos municípios vizinhos) são responsáveis pela retirada e pela entrega desse material.*

A explanação da respondente (AC04) demonstra o empenho em utilizar da modernidade e das facilidades de acesso e deslocamento para contornar situações que impeçam que aconteça o processo educativo, quando a tecnologia não está ao alcance. Evidencia uma competência socioafetiva que ultrapassa os limites dos muros escolares, até porque essa escola atende crianças especiais, cujo alcance exige maior dedicação por parte dos professores e familiares.

A questão do discernimento para o uso das tecnologias sempre foi uma preocupação, visto que os professores que sabem sobre as novidades tecnológicas, seus benefícios e limitações, podem decidir com propriedade usá-las ou não, dar-lhes um espaço maior ou menor em sua sala de aula, considerando o nível de seus alunos, o conteúdo a ser trabalhado, dentre outros fatores que podem interferir na aprendizagem (TARDIF, 1998).

Segundo Perrenoud (2014), a cultura tecnológica é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Por assim ser, as tecnologias não podem ser indiferentes a nenhum professor, já que modificam as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e pensar, afetando as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, e para as quais mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola.

A partir desse contexto de mudanças, e pensando a comunicação tecnológica como mecanismo de ação social, observa-se a importância do uso das tecnologias em rede, site e redes sociais (*Facebook* e *Instagram*, por exemplo), muito presentes no universo de informação de hoje, para promover a aproximação entre a escola e a comunidade. É fundamental que as famílias e a comunidade como um todo saibam o que acontece na escola, como estão agindo e as propostas de trabalho que estão sendo desenvolvidas pelos agentes escolares. Retoma-se o relato do empregador (EC01), o qual mostra a aproximação da escola com a comunidade a partir de mecanismos de comunicação facilitadores:

> ***Quanto à comunicação com os pais então, nós temos uma comunicação ampla ali por meio de sites, redes sociais***[11] *onde a gente informa aquilo que é de uso comum a todos, e aquilo que eu já destaquei, o uso do e-mail, para também alguns comunicados pontuais para turmas. Hoje nós estamos a pleno vapor com o sistema "xxx" em aplicativo, ele permite uma gama de publicação muito eficiente e rápida para os pais e tudo aquilo que for urgência e emergência, a gente faz contato com os pais via telefone (EC01).*

Reforça-se a ideia de que a comunicação tecnológica pode sanar uma lacuna trazida por Nóvoa (2009b), referente à falta da comunicação das escolas com o exterior e o consequente abismo que se forma entre elas, e que explica em partes o desacreditar no trabalho docente. Segundo o mesmo autor, é "necessário aprender a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola" (NÓVOA, 2009b, p. 43).

5.3 PATP EM DIÁLOGO COM COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

A discussão sobre o desenvolvimento, sobre o uso, a avaliação e a necessidade de competências tem originado inúmeros estudos de autores como Barnett (1994), Wittorski (1998), Le Boterf (2000), Mansfield (2004), Perrenoud (2014), Tardif (2015) e Marinho-Araújo e Almeida (2017), que tem gerado inquietação, empolgação e, por vezes, até polêmica e desconfortos. A verdade é que, quando discutidas em papel, as competências alcançam seu propósito e configuram-se de maneira bastante atrativa, contudo, na prática efetiva do dia a dia ficam comprometidas, pela razão de que consistem em um complexo processo de transformação individual e coletiva dos sujeitos.

A seleção das competências (categorias *à priori*) para estudo originou-se da análise da proposta metodológica PATP e do foco de investigação, que traz essas competências como meta de desenvolvimento por meio do trabalho com projetos e das DCNs para o curso de Pedagogia.

A pesquisa qualitativa detalhada nesta tese apresentou a confirmação das categorias *à priori:* Comunicação Oral e Escrita, Trabalho em Equipe, Autonomia e Capacidade Crítica, Conhecimento Específico, Responsabilidade Social e Comprometimento com a Profissão e Liderança, ao passo que permitiu estabelecer categorias emergentes: Afetividade e Empatia, Criatividade, Comunicação Tecnológica e Adaptabilidade como competências transversais necessárias à profissão docente. Além disso, evidenciou que estas estão presentes nas egressas

[11] Grifo meu.

do curso de Pedagogia participantes desse estudo, tanto para o grupo que teve o PATP em sua formação quanto para o grupo que não teve PATP em sua formação.

Salienta-se aqui que os resultados relativos ao desenvolvimento mais apurado das competências transversais no grupo com PATP, e menos no grupo sem PATP, apresentados na análise quantitativa, não estão sendo contrariados pela análise qualitativa. O que ocorre é que o universo da pesquisa quantitativa foi de 82 participantes (73,2% da amostra total de egressos), enquanto que o universo da pesquisa qualitativa foi de apenas sete participantes (apenas 6,2% da amostra total de egressos) levando, assim, ao entendimento de que os resultados quantitativos por si só já seriam suficientes para compreender em que medida o PATP proporcionou o desenvolvimento de competências transversais nas egressas de Pedagogia.

Ainda se observa que, tanto a análise quantitativa quanto a análise qualitativa colocam em evidência competências transversais que se destacam na formação dessas egressas, uma vez que o grupo sem PATP demonstra em suas falas reconhecer essas competências transversais como necessárias para a formação profissional docente. Entende-se, então, que os resultados qualitativos vêm confirmar os resultados quantitativos, ao passo que ambos convergem para a importância do desenvolvimento de competências transversais para o egresso do curso de Pedagogia.

Como primeiro resultado, obteve-se a reunião das competências em dois grandes conjuntos, denominados de 1- Competências Transversais Pessoais e 2- Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas. Os dois conjuntos representam indicadores a serem trabalhados na Educação Superior para formação de profissionais melhor preparados para o mundo do trabalho e da vida, visto que as mudanças constantes que ocorrem na sociedade geram situações imprevisíveis em que os sujeitos, para nela bem viver, precisarão mobilizar todos os seus recursos.

Em se tratando de competências transversais pessoais, entende-se que estas revelam as metas de desenvolvimento pessoal e profissional que o indivíduo definiu para si, a partir do contexto de sua história pessoal, familiar, social e que, quando articuladas com o conhecimento formal, resultam em novas metas ou, ainda, reforçam metas traçadas anteriormente.

O desenvolvimento das competências transversais pessoais permite que os indivíduos se reconheçam como seres em constante evolução, e desperta o desejo de aprender mais continuamente, reconhecendo e utilizando-se das experiências para o sucesso e satisfação pessoal. Veja-se que a busca constante por melhorar a si mesmo não deve ser tratada puramente como necessidade para o mercado de trabalho, mas também como propósito de

vida, tanto que o atributo para uma competência transversal é, justamente, ser transferível para outras áreas da vida além da profissional.

Em relação ao desenvolvimento das competências transversais socioafetivas e ético-políticas, estas propõem que o indivíduo reconheça o seu espaço no contexto histórico, social, ético e político para relacionar-se com os outros, assumindo uma postura de não exclusão. Trata-se de promover a constituição de indivíduos preparados para a cidadania.

Essas competências transversais, tanto de ordem pessoal quanto socioafetivas e ético-políticas, apontam para a integração do contexto escolar com o contexto social, posto que, ao longo do tempo, esses dois ambientes, antes intimamente dependentes um do outro, se afastaram e deixaram de colaborar entre si, tornando-se dois universos paralelos. Muitas lacunas foram criadas devido à falta da interação escola-sociedade, mas podem ser preenchidas por meio do desenvolvimento de competências desde a infância até a Educação Superior.

Observa-se o trabalho em equipe como uma competência exigida nas organizações atuais com ênfase e valorização ímpar. No ambiente profissional, saber compartilhar, reconhecer o outro, dar espaço para ideias e ideais diferentes dos seus, dividir e aceitar a proposta de outros é importante para que se alcance o sucesso e se atenda às demandas da organização, entretanto, no mundo da vida, o trabalho em equipe é necessário:

– No contexto familiar, para superar dificuldades, para desenvolver projetos e sonhos, para economizar e comprar algo relevante, ou para viajar em férias, na organização dos filhos na escola e atividades relacionadas;
– No contexto da comunidade, ao participar de um conselho de classe, uma organização não governamental, um projeto de beneficiamento de entidades carentes, em ações políticas e decisórias;
– No contexto das amizades, quando se tem grupos diferentes de amigos com ideias, crenças e culturas diferentes, sendo o trabalho em equipe facilitador para o entendimento do outro sem julgamento. Barnett (1994b) discute muito sobre o indivíduo ser capaz de não julgar, de tomar decisões a partir de fatos com neutralidade para não impor julgamentos ao outro, às situações e, dessa forma, ser assertivo enquanto ser social.

As egressas participantes deste estudo demonstraram propriedade em termos de trabalho em equipe, o que leva a refletir a formação delas utilizando como proposta metodológica o PATP, que busca desenvolver e fortalecer essa competência ao longo de todo o período de formação. No curso de Pedagogia, essas egressas passam por sete PATPs ao longo dos oito semestres de curso, ou seja, foram submetidas aos confortos e desconfortos de trabalhar com outros com prazos determinados, com necessidade da entrega de escrita de

qualidade, e principalmente de conviver em ambientes profissionais com outras pessoas, para com as quais o relacionamento era variável.

Experimentaram situações boas e prazerosas, mas também enfrentaram divergências e situações conflitantes, viveram um ambiente de aprendizagem não controlado pela sala de aula, mas limitado pela realidade das relações interpessoais que ocorrem naturalmente no mundo real. Essa experimentação, apesar de ser em ambiente real e sem previsão do que pode acontecer, teve suporte profissional dos docentes que auxiliaram essas egressas a perceberem erros e acertos para que a competência fosse aos poucos se moldando em cada uma.

Ressalta-se a presença do trabalho em equipe nas egressas, tanto em sala de aula, quanto nas relações com colegas professores, gestores e familiares que participam do contexto escolar, de modo que valorizam a presença de cada um desses agentes e conseguem estabelecer comunicação eficaz com todos.

Comunicação eficaz parece ser algo natural quando se trata de pessoas que vivem no mesmo país e partilham da mesma língua, contudo, a comunicação oral e escrita proposta aqui e considerada eficaz, é aquela em que se consideram fatores como idade, cultura, história e desenvolvimento cognitivo do outro. Falar e ouvir não determina uma comunicação eficaz; é preciso que os envolvidos na comunicação sejam capazes de interpretar os sinais e símbolos, o contexto em que as palavras são ditas e as ações que se originam a partir dessa troca.

A forma de comunicar algo difere de situação para situação e pode ser formal, em reuniões, encontros de formação, negociações registradas, por meio de documentos institucionalizados, e pode também ser informal, a partir da troca de informações, de uma conversa nos intervalos do trabalho, na necessidade de um ajuste pequeno na condução de um trabalho. Observou-se nas egressas que ambas, comunicação formal e informal, são reconhecidas como necessárias para o sucesso de seu trabalho no ambiente escolar, e é mista do ponto de vista da formalidade e também da estratégia utilizada (escrita ou oral).

Enquanto escola, a utilização da comunicação oral e escrita permite que se aproximem os agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, tornando o trabalho organizado e os envolvidos comprometidos. Encontrar a forma assertiva da comunicação oral e escrita é uma tarefa árdua e demorada, que exige treino, análise, reflexão por cada indivíduo em seu ambiente e em relação aos outros indivíduos que participam desse contexto.

A prática do ato de comunicar, tanto na forma oral quanto escrita, constitui um processo de melhoria contínua que as participantes deste estudo puderam aprimorar durante a sua formação universitária. O trabalho em equipe exigiu o erro e o acerto na forma de

comunicar-se dentro do próprio grupo e também no ambiente real da profissão onde desenvolveram as atividades de pesquisa e experimentação.

É importante observar que uma das etapas do PATP é a apresentação oral do trabalho desenvolvido, para avaliação de uma banca de três professores e apreciação dos colegas de outros semestres do curso, situação que submeteu as hoje egressas a momentos de treino de oralidade, de postura diante de grupos maiores e da própria tensão resultante da avaliação feita por uma banca. Imaginemos a experiência intensa que elas tiveram na apresentação do primeiro trabalho de PATP, no primeiro semestre do curso, e como esta foi diferente na apresentação do trabalho de conclusão de curso. Provavelmente, as entrevistadas estavam mais bem preparadas para a situação de estresse que é a defesa de um estudo em banca avaliativa, seguras de que os principais erros que poderiam cometer haviam sido cuidadosamente motivados e corrigidos ao longo dos anos de formação pelos seus professores.

Observa-se, também, como a comunicação oral foi apontada como chave para resolução de conflitos, como sinônimo de empatia, principalmente com os estudantes que, em sua maioria, são crianças entre um e cinco anos de idade, cuja linguagem não está totalmente desenvolvida e cujo controle emocional ainda é muito imaturo. O cuidado em promover o diálogo em situações diversas denota o saber ouvir, faz parte da competência comunicação e permite que as relações tanto no ambiente escolar quanto no ambiente da vida (família, trânsito, amigos, igreja, esportes, etc.) sejam mais harmônicos.

Pode-se afirmar, sob esse ponto de vista, que a comunicação oral e escrita é parte tanto das competências transversais pessoais quanto das competências transversais socioafetivas e ético-políticas, visto que acompanham o conceito de ambas no que diz respeito a metas de desenvolvimento pessoal e profissional, e também às relações sociais, históricas, políticas e de valor.

No mundo atual, a comunicação oral e escrita pode ser desenvolvida de forma muito rápida, considerando o ambiente tecnológico como ferramenta de comunicação. Ampliando o escopo de alcance da comunicação oral e escrita como competência transversal, emerge a comunicação tecnológica, que considera, além das ferramentas como internet, smartphones, computadores, aplicativos e softwares, o discernimento quanto ao seu uso para fins de promoção do processo educativo.

No contexto escolar, a comunicação tecnológica tem se desenvolvido vagarosamente, enquanto que no contexto social é intensamente utilizada. O necessário avanço da escola para acompanhar o movimento tecnológico social depende do desenvolvimento da comunicação tecnológica enquanto competência dos docentes, para que se espalhe no universo de todos os

agentes escolares. O domínio das ferramentas tecnológicas pelos docentes é o primeiro passo para o desenvolvimento da competência, desmistificando a substituição do professor pela máquina, e a descoberta das facilidades que vem em contrapartida.

Observou-se que as escolas, neste último ano de 2020, têm estado abertas para a tecnologia, de maneira um tanto quanto obrigatória devido à pandemia, mas ainda assim, isso é um excelente começo. Nóvoa (2020a) repetidas vezes afirma que a escola não pode voltar a ser exatamente como era antes da pandemia, e que todos devemos aproveitar este impulso ocorrido para finalmente mudar a escola. Neste sentido, as entrevistadas para este estudo, em seus relatos, apresentaram um certo conforto em utilizar mecanismos tecnológicos, e afirmaram terem superado, enquanto docentes, as barreiras impostas pela resistência à mudança, sendo que ainda trabalham para promover essa evolução em todos os estudantes e suas famílias.

Nessa direção, se percebe a comunicação tecnológica desenvolvida nas egressas de maneira que as mesmas conseguem perceber pontos a serem corrigidos e explorados para alcançar a todos os estudantes. Compreende-se, também, como a comunicação tecnológica engloba tanto o contexto escolar, do ponto de vista de uma competência transversal pessoal, como no contexto social, do ponto de vista socioafetivo e ético-político. Há preocupação nas falas das respondentes quanto à acessibilidade tecnológica das crianças menores e também das crianças com menor condição financeira.

A postura comprometida, a capacidade crítica para tomadas de decisão quanto ao uso das tecnologias expressa a comunicação tecnológica como competência adquirida pelas participantes desse estudo. Também demonstra que, enquanto profissionais docentes, possuem o conhecimento específico apropriado para o desempenho de seu trabalho.

Veja-se que, ao identificar e decidir pelo uso ou não de ferramentas tecnológicas diante de uma situação de sala de aula, por exemplo, a egressa expressa conhecimento específico para tomada de decisão, avaliando a idade das crianças, as habilidades e competências a serem desenvolvidas naquele momento, a condição emocional e perfil da turma para introduzir novas ferramentas de aprendizagem. De forma recorrente nas entrevistas, surgiu a preocupação em levar em conta os direitos de aprendizagem da criança e o diagnóstico do nível cognitivo e emocional das mesmas no momento em que se planeja as atividades educativas.

Olhar para a criança como sujeito pertencente aos processos de ensino e aprendizagem constitui um saber docente importante desenvolvido ao longo do processo de formação profissional. Ainda o relato de que ao longo da carreira, por meio de formação

continuada apropriaram-se de novas teorias e conheceram novos autores, revendo sua postura profissional, também foi comum entre as egressas e também foi tópico levantado pelos empregadores.

Os empregadores sugeriram que o conhecimento específico e os saberes docentes precisam de ênfase, a partir da prática profissional, concordando com a proposição de Pimenta e Anastasiou (2005) de usar a prática profissional como ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento específico das profissões. A proposta do PATP, enquanto tarefa para os estudantes, é a de resolver situações no contexto profissional real, com suporte dos conteúdos trabalhados ao longo de cada semestre, ou seja, há aplicabilidade dos conhecimentos em tempo real e em contexto real, permitindo que a aprendizagem na Graduação seja significativa e mais efetiva.

A aprendizagem significativa passa pela criatividade no desenvolvimento das atividades tanto no nível superior, Graduação, quanto na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em todos os níveis de escolarização. Pode-se dizer que a criatividade, competência emergente nesse estudo complementa a competência conhecimento específico de modo a tornar inteligente a proposta de trabalho docente.

A renovação do repertório de conhecimento docente apontado por Gardner (1994) tem relação direta com a criatividade enquanto competência transversal pessoal, pois indica a mobilização do pensamento para inovação, para a adaptação de uma atividade cotidiana, sempre almejando tornar mais interessante e atrativa a aprendizagem.

Os empregadores apontam a criatividade como impulsionadora do trabalho dinâmico no contexto de sala de aula, facilitando a aprendizagem e qualificando o trabalho docente, sob os olhos da escola e das famílias, que passam, então, a valorizar mais o tempo que seus filhos permanecem no ambiente escolar, e interessam-se mais por atuar na escola em parceria com o professor.

O desenvolvimento da criatividade como competência transversal se dá pelo estímulo ao exercício de observar fatos, contextos, objetivos, teorias, de conhecer o ambiente e seus sujeitos, sob o aspecto curioso de entender como o observado se comporta e imaginar movimentos que modifiquem esse comportamento. Pode-se dizer que a criatividade é desenvolvida a partir do exercício de olhar positivamente para algo e elaborar estratégias de melhoria, na busca constante de dar significado ao que se faz, e mobilizar no outro o desejo de aprender.

De acordo com Briceno (1998), a criatividade exige uma série de processos internos e articulados com o conhecimento especializado, o que faz conectar essa competência

diretamente à autonomia e capacidade crítica. Pensando em processos internos e individuais, verifica-se a necessidade de o indivíduo possuir autonomia para validar esses processos internos a partir da análise crítica de sua influência e importância.

Autonomia e capacidade crítica têm a ver com a condição do indivíduo de assumir seu potencial e acreditar em suas capacidades para dar sequência aos seus projetos, planos e metas de maneira independente, associada à capacidade crítica, para que haja limite entre independência e individualidade. Sem capacidade crítica, a autonomia pode se tornar prejudicial e comprometer todas as competências descritas até agora, indo na direção contrária do que se espera enquanto competência transversal voltada para o bem comum. Segundo Barnett (1994), a competência indica sempre o bem comum, indica cidadania, não se promove o desenvolvimento de competências que venham gerar conflitos e desconfortos.

Neste sentido, observa-se, tanto nas egressas quanto nos empregadores, a consciência da autonomia e capacidade crítica como parte integrante do conjunto de competências necessárias à profissão docente. Foi apresentado em seus relatos a avaliação contínua de sua autonomia e capacidade crítica no preparo das aulas, na forma de lidar com os estudantes, seus familiares, com os gestores e colegas de escola.

Durante a formação profissional, essas egressas tiveram o desafio de encontrar soluções para diferentes problemas no contexto escolar, foram submetidas ora ao trabalho individual, ora ao trabalho em grupo, como propósito de desenvolverem confiança em si próprias. O PATP possui etapas em que o estudante se autoavalia e avalia seus pares, incentivando-os a analisar com seriedade o envolvimento de cada um no trabalho; desta maneira a competência de autonomia e capacidade crítica vai se desenvolvendo, tomando forma e se estabelecendo como rotina da vida do indivíduo.

Nussbaum (2012) relaciona autonomia e capacidade crítica à liberdade de seleção e à capacidade de o indivíduo tomar decisões de maneira segura. Um indivíduo autônomo e crítico é capaz de enfrentar situações previsíveis e imprevisíveis, no contexto atual e no contexto futuro, apropriado de adaptabilidade, outra competência emergente neste estudo.

A adaptabilidade relaciona-se com todas as competências descritas até agora e tem sido tratada como uma competência-chave para o mundo profissional e da vida. Se um indivíduo é capaz de trabalhar em equipe, comunicar-se oral, escrita e tecnologicamente, se possuir conhecimento específico, criatividade, autonomia e capacidade crítica, consequentemente, é um indivíduo capaz de se adaptar. É importante relembrar, contudo que, como características de uma competência, temos conhecimento, habilidade e atitude, sendo

que essa última consiste de um fator mais complexo por depender exclusivamente do indivíduo.

É preciso, portanto, querer se adaptar, e esse querer é mobilizado a partir de vários processos psicológicos, sociais, culturais e éticos (BARNETT, 1994; FAVA, 2018). Observou-se nas entrevistas, tanto com as egressas quanto com os empregadores, uma disposição para adaptar-se às mudanças sociais, à evolução tecnológica, à cultura escolar, às novas gerações e novos ideais sociais e econômicos.

A adaptabilidade se apresentou no relato das egressas sob o aspecto de entendimento do ontem e consciência do hoje e do amanhã. Elas entenderam e trouxeram para a entrevista a sua própria mudança ao longo da formação profissional e da atuação enquanto docente, perceberam sua adaptação a novas realidades, novos estudantes, novas metodologias e novas perspectivas, além de demonstrarem ciência da continuidade desse processo de renovação e evolução que exige adaptabilidade.

O trabalho por projetos no contexto acadêmico permite explorar situações que promovem o desenvolvimento de competências para além dos conteúdos determinados por uma ementa disciplinar. De acordo com Kilpatrick (2008) o método de projetos é completo para um processo de ensino e aprendizagem que esteja conectado com o mundo real; é eficaz, justamente por partir de situações e problemas reais, o que motiva e desperta a curiosidade no estudante.

A elaboração do PATP leva em conta a exposição do mundo real para o estudante e o estudante ao mundo real, o que permite desenvolver a capacidade de organização e planejamento, a mediação de conflitos e resolução de problemas, sintetizados como liderança neste estudo. Ao longo da formação profissional, as egressas participantes desta pesquisa foram inseridas no mercado de trabalho como aprendizes, na condição de recursos humanos qualificados disponíveis para serem absorvidos pelas organizações; isso motivou cada uma a dar o seu melhor desde o primeiro contato.

A motivação para o alcance de metas pessoais é uma forte aliada ao desenvolvimento da competência liderança. No decorrer dos relatos das egressas, a liderança, enquanto organização e planejamento, mediação de conflitos e resolução de problemas, apresentou-se bem desenvolvida e utilizada diariamente no contexto escolar e social.

O diálogo, como estratégia de mediação de conflitos e resolução de problemas, foi elencado como o mais efetivo, tanto pelas egressas quanto pelos empregadores. Isso permite perceber que a liderança é utilizada constantemente, confirmando a ideia de Barnett (1994) de que uma competência não deve ser ativada em determinada situação, mas que deve acontecer

naturalmente, de maneira automática na postura do indivíduo, como parte do sujeito, de forma intrínseca e apropriada.

A liderança exige tomada de decisão, e é transferível para qualquer ambiente e qualquer situação. Assim como a adaptabilidade, diz respeito ao querer tomar partido, impor-se, posicionar-se a favor ou contra e, por conseguinte, demora um pouco mais para ser desenvolvida, precisando de muito treino para que o indivíduo se encoraje a confrontar de forma segura; além disso, possui uma temporalidade bastante peculiar que varia de acordo com o perfil dos sujeitos. Considerando esse aspecto, o modelo de aprendizagem por projetos garante a evolução de cada indivíduo dentro do seu próprio tempo.

O PATP possui avaliação individualizada, justamente para que se possa valorizar a evolução de cada estudante, comparado a ele mesmo em momento anterior. Essa dinâmica de avaliação formativa e não classificatória estimula o estudante a buscar melhorar-se cada dia, despertando a liderança sob o ponto de vista da mediação dos próprios conflitos.

As egressas e os empregadores trouxeram muito intensamente a questão do diálogo afetivo para mediação de conflitos, emergindo, dessa forma, a afetividade e empatia como competência transversal, classificada como socioafetiva e ético-política, em virtude de que, para mediação de conflitos, os participantes deste estudo apontaram a necessidade de conhecer em profundidade a origem do conflito e buscar compreender os sentimentos envolvidos neste conflito.

A capacidade de se colocar no lugar do outro e receber o problema com afeto exprime um cuidado valioso enquanto profissionais e enquanto pessoas. Que incrível é a relação entre professor e estudante quando há trocas verdadeiras! A afetividade e empatia é competência docente discutida por Wallon (1995), especialmente na educação infantil, mas que deve ser adotada em todos os níveis de ensino como parte indispensável da proposta de formar para a cidadania.

Reconhecer e considerar o que o outro precisa, os sentimentos, as dificuldades e facilidades do outro, sua história e anseios, são práticas que resultam em harmonia nas relações. Não significa ignorar seus próprios sentimentos, anseios e necessidades, mas encontrar equilíbrio entre o eu e o outro para o bem comum. Afetividade e empatia refletem na competência de responsabilidade social e comprometimento com a profissão, visto que só é possível ser afetivo e sentir empatia de forma verdadeira se o indivíduo se sentir satisfeito com o que faz.

A reponsabilidade social e comprometimento com a profissão parte do pressuposto de conhecer as possibilidades da profissão escolhida, entendê-la e administrá-la com profissionalismo, ou seja, reconhecer que é um trabalho, cuja execução gera um valor

monetário (moeda de troca do sistema econômico-financeiro em que se vive) que possui diretrizes operacionais e um código de conduta ética a ser seguido.

Foi expressa, tanto pelas egressas quanto pelos empregadores, a partir do reconhecimento da realidade social e cultural diversas entre os estudantes, e até mesmo entre os professores de uma mesma escola, como dignas de acompanhamento, porém não de diferenciação. Há um comprometimento explícito das egressas com os seus estudantes quando da preocupação com o preparo das aulas, do saber sobre as famílias de cada um, ao mesmo tempo em que buscam informações e alternativas para os problemas, de forma articulada com a gestão escolar.

Conhecer todas as instâncias da profissão (possibilidades de atuação, crescimento, remuneração, impacto na sociedade) é um caminho para o desenvolvimento da responsabilidade social e do comprometimento com a profissão. É interessante que esse conhecimento aconteça de forma aplicada desde o início da formação, por intermédio de teoria e prática, possibilitando ao estudante decidir sobre seguir ou mudar sua escolha. Se essa experimentação acontecer apenas no último ano de formação, quando o estudante chega no estágio, já não há mais tempo de mudar de opinião, pelo menos não para os estudantes no universo desse estudo que, em sua maioria, fizeram um grande esforço para pagar suas mensalidades e não poderiam começar tudo novamente.

É imprescindível que o estudante experimente a profissão que escolheu, para se certificar de que a escolha foi acertada, e não se tornar um profissional frustrado. Quando o profissional não gosta do trabalho que desempenha, dificilmente desenvolverá a competência de responsabilidade social e comprometimento com a profissão. Pode-se repetir, neste contexto, a proposta de Pimenta e Anastasiou (2005) de usar como ponto de partida para aprendizagem a realidade profissional do estudante.

Oportunizar o desenvolvimento das competências transversais pessoais e das competências socioafetivas e ético-políticas durante a formação profissional é compromisso da Educação Superior. Assim:

> [...] educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de "cidadania mundial" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 81).

A IES em estudo fundamentou-se na aprendizagem por projetos para estruturar uma proposta metodológica, denominada de Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático, visando a atender a necessidade de desenvolver competências em seus estudantes. Ao longo desse estudo, sob a perspectiva das egressas e empregadores, identifica-se os resultados da aplicação dessa proposta de maneira interessante em relação ao desempenho profissional e social.

Em síntese, é possível afirmar que são competências transversais necessárias à profissão docente as competências classificadas como:

1 – Competências Transversais Pessoais

- Trabalho em Equipe;
- Comunicação Oral e Escrita;
- Conhecimento Específico;
- Criatividade;
- Comunicação Tecnológica;
- Autonomia e Capacidade crítica;
- Adaptabilidade

2 – Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas:

- Responsabilidade e Comprometimento com a profissão;
- Liderança;
- Comunicação Oral e Escrita;
- Comunicação Tecnológica;
- Afetividade e Empatia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi construída ao longo dos últimos quatro anos, sendo lapidada de acordo com as reflexões geradas a partir das leituras, das aulas de disciplinas cursadas e de discussões com os professores orientadores. Levou em consideração o objetivo de analisar em que medida o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior, bem como a crença de que os resultados obtidos poderão contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da IES em questão. Os objetivos específicos traçados foram: caracterizar os egressos do curso de Pedagogia da IES em tela; identificar a inserção dos egressos de Pedagogia no mercado de trabalho; verificar, na perspectiva dos egressos e seus empregadores, quais competências transversais foram desenvolvidas durante a formação na Educação Superior para atuação profissional; comparar as competências desenvolvidas entre os egressos formados com PATP e os egressos formados sem PATP.

Buscou-se, no referencial teórico, aporte às competências transversais e seu significado para o mundo acadêmico, profissional e da vida, além de retomar a importância da Universidade para a formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar e desenvolvimento da sociedade. Para reforçar este referencial, foi realizada pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes e na SciELO em três idiomas – português, inglês e espanhol. A busca permitiu constatar a escassez de trabalhos que consideram o desenvolvimento de competências transversais na Educação Superior, principalmente quando se trata da formação de professores, reforçando a relevância deste estudo.

Durante a elaboração do referencial teórico, realizou-se a análise das habilidades e competências do egresso de Pedagogia traçadas pelas DCNs, relacionando-as com as competências transversais propostas pelo PATP, e sua afinidade com as teorias de Barnett (1994), Mansfield (2004), Marinho-Araújo e Almeida (2017) e Wittorski (1998). Em seguida, delimitou-se a metodologia do trabalho, com a decisão de integrar os métodos quanti e qualitativos, realizando a triangulação dos dados, o que contribuiu para um olhar mais aprofundado do assunto, a partir do ponto de vista geral dos egressos e individualizado de alguns deles e de seus empregadores.

Fez-se contato com a IES, para autorização formal do estudo e solicitação dos dados dos egressos do período de 2012 a 2018 (nome, contato telefônico e e-mail). Já de posse dessas informações, foi possível traçar um plano de ação para efetivar a pesquisa com êxito, elaborar o questionário e o roteiro de entrevista para egressos e para seus empregadores.

Os resultados provenientes da pesquisa quantitativa indicaram, primeiramente, a formação de duas categorias a partir do agrupamento das seis categorias iniciais, competências transversais selecionadas para o estudo. Essas duas grandes categorias receberam a nomenclatura de Competências Transversais Pessoais e Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas, baseadas nos estudos de Marinho-Araújo e Almeida (2017) e de Wittorski (1998).

O fator Competências Transversais Pessoais foi muito expressivo, explicando 72% da correlação entre os 19 indicadores revelando como a escala é segura no que tange a mensuração dessas competências e sugere sua utilização para outros estudos.

Em segundo, a pesquisa quantitativa demonstrou que houve uma boa inserção das egressas no mercado de trabalho na sua área de formação e com nível salarial maior do que quando estudante, o que não poderia ser diferente, mas que determina a valorização da formação superior no contexto profissional e a qualidade de trabalho das mesmas enquanto docentes formadas. Indica, também, que a formação superior atingiu um de seus principais objetivos, que é o de preparar o indivíduo dentro de uma profissão para que se integre ao mercado de trabalho.

Em terceiro lugar, o trabalhar na área de formação, no caso, as egressas de Pedagogia que trabalham com a docência, mostra que aquelas que tiveram sua formação profissional a partir da proposta metodológica do PATP estão, em percentual, mais inseridas na área de formação do que as egressas que não tiveram essa metodologia durante a Graduação.

A quarta conclusão importante é a de que o grupo de egressas com PATP possui competências transversais pessoais mais bem desenvolvidas que o grupo das egressas sem PATP, sendo a diferença estatisticamente significativa. Em se tratando das competências transversais socioafetivas e ético-políticas, contudo, não houve diferença entre os grupos com PATP e sem PATP. Revela-se aqui um indicador da necessidade de melhoria para o PATP, de modo que este seja mais efetivo para o desenvolvimento das competências transversais socioafetivas e ético-políticas.

Como quinta conclusão, no âmbito quantitativo do estudo, contrariando a literatura existente, não houve diferença estatisticamente significativa entre os egressos do curso de Pedagogia com mais de cinco anos e menos de cinco anos de carreira docente. Isso demonstra que os egressos com menor experiência profissional possuem as mesmas competências transversais, tanto pessoais quanto socioafetivas e ético-políticas desenvolvidas. Sugere, ainda, que a formação superior dessas egressas mais recentes tem oportunizado melhores condições de entrada no mercado de trabalho, de forma mais madura e completa, suprindo a

lacuna de instabilidade profissional cujo preenchimento se daria ao longo da própria profissão.

Já a pesquisa qualitativa permitiu concluir que as seis competências transversais iniciais deste estudo foram confirmadas no contexto das egressas participantes, e descobriram-se novas quatro competências emergentes, tanto para o grupo com PATP quanto para o grupo sem PATP. Desta maneira, pode-se afirmar que, do ponto de vista do PATP das egressas e de seus empregadores, há 10 competências transversais necessárias à profissão docente, sendo que 2 delas se repetem no âmbito das competências transversais pessoais e no das competências transversais socioafetivas e ético-políticas, podendo ser então descritas como 12 competências transversais.

Essas doze competências transversais – pessoais, socioafetivas e ético-políticas – foram aprofundadas, de modo que se fundamentam e podem ser utilizadas como matriz de desenvolvimento profissional e pessoal para a formação de professores, visando a educação para a cidadania. Em suma, os dados qualitativos confirmam que houve o desenvolvimento de competências transversais por meio da proposta metodológica de trabalho por projetos, o PATP, da Instituição em estudo.

Há que se referendar o discurso positivo das egressas e empregadores participantes da etapa de entrevistas, o que propõe a reflexão de que há um entendimento melhor acerca da profissão professor apesar do cenário difícil de avanço em educação no Brasil. Sabe-se das limitações financeiras tanto individuais de salário como coletivas da própria instituição educativa, dos desafios enquanto escola de acolher estudantes com pouco interesse pelo estudo, de lidar com conflitos que ultrapassam, por vezes, a competências escolar, contudo, a valorização docente começa pela postura do próprio docente, então admite-se aqui neste estudo uma mudança também de comportamento desses professores, empenhados em fazer desempenhar seu trabalho da melhor forma possível apesar das dificuldades. Essa temática poderia ser mais bem explorada em um estudo específico mergulhado em tais dificuldades sob a perspectiva dos docentes.

Associados, os resultados quantitativos e qualitativos deste estudo permitem confirmar a tese de que o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático – PATP – proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia da Instituição de Ensino em estudo. Apontam, também, para o uso do PATP como ferramenta efetiva para os processos de ensino e aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de competências transversais e de melhor inserção dos estudantes nos mundos profissional e da vida. Além disso, o PATP, em seu contexto metodológico de

trabalhar interdisciplinarmente durante todos os semestres letivos, mostrou-se efetivo também para o cumprimento da orientação do Ministério da Educação quanto ao indicador 1.4 – Estrutura Curricular, do Instrumento de Avaliação para Renovação e Reconhecimento de Cursos de Graduação, no que tange ao conceito máximo (cinco).

A identificação desses resultados reafirma a intenção e relevância deste trabalho; é pertinente, contudo, relatar os obstáculos enfrentados no processo de desenvolvimento do mesmo. O trabalho com egressos, costumeiramente, é mais moroso, e com empregadores, mais delicado, e ambos foram agravados pela situação da pandemia da Covid-19, em especial na etapa qualitativa, visto que as entrevistas acabaram por ser prejudicadas pela ausência de contato pessoal, ação que, se possível, teria facilitado o entendimento dos convidados a participarem do estudo e consequentemente ter-se-ia o alcance de 100% dos empregadores, além de falas mais produtivas sem a interferência dos limitadores tecnológicos. Outro obstáculo refere-se à interrupção dos estudos na Universidade de Maryland/EUA, por questões de cuidado e suporte de saúde no país de origem durante as situações de risco provenientes da pandemia, que ainda afeta o mundo todo.

Apesar dos obstáculos, o desenvolvimento deste trabalho permitiu verificar e confirmar que há um movimento grande em direção à mudança educacional, no que tange as necessidades reais do mundo em que estamos vivendo. As egressas participantes do estudo possuem além de amor pela profissão, competência técnica e competências transversais que lhes dá condição de iniciar um processo de valorização da profissão professor a partir de uma nova postura, além de avançar em direção à uma educação menos segmentada, mais efetiva quando se pensa na vida em sociedade e em preparar crianças para um mundo que elas deixarão melhor.

Há que se ponderar que os resultados exitosos desse estudo não refletem de forma generalista a situação da Educação no Brasil, sabe-se das dificuldades e lacunas existentes, bem como do longo caminho para se alcançar excelência educacional desde a educação infantil até a pós-graduação. Contudo, é preciso valorizar pequenos esforços e fortalecer os pontos positivos de um sistema que pode melhorar a partir da acreditação de seus agentes.

Ainda, foi possível perceber que há reflexão sobre suas ações acontecendo na Instituição de estudo, e pode estar acontecendo em outras IES também, gerando movimentos de mudança e empenho para uma Educação menos tecnicista e mais cidadã, voltada ao empreendedorismo. Confirma-se como é possível transformar realidades por meio da Educação, quando esta é conduzida por profissionais que compreendem seu papel e não medem esforços para fazer da escola um lugar de crescimento e prospecção de futuro.

REFERÊNCIAS

ALA-MUTKA, K.; PUNIE, Y.; REDECKER, C. Digital Competence for Lifelong Learning: (Policy brief). Luxembourg: **Office for Official Publications of the European Communities**, 2008.

ALMEIDA, A. N. de *et al*. Effectiveness of public university expansion in Brazil: comparison between the situation of graduated and dropout students. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 457-479, jun. 2020.

ANASTASIOU, L. das G. C. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. *In:* **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior**: relatos e reflexões. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 152.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; BEGINNING TEACHERS: Graduates of Teaching Initiation Programs. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** 16. ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2010.

BARNETT, R. **The limits of competence:** knowledge, higher education and society. Buckingham: Open Universal Press, 1994.

BARNETT, R. **A Universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BERBEL, N. A. **A metodologia da problematização pelo Arco de Manguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. 1. ed. Londrina: Eduel, 2016.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BEYER, L.B. William Heard Kilpatrick (1871-1965). UNESCO: Oficina Internacional de Educación. **Perspectivas: revista trimestral de educación comparada,** v. 27, n. 3, p. 503-521, set. 1997.

BIELUCZYK, J. A. **Experiência e formação na Teoria de Dewey.** 2016. 261 p. Dissertação (Mestrado em Educação) **–** Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

BIN, A. C. **Concepções de conhecimento e currículo em W.Kilpatrick e implicações do método de projetos.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education:** an introduction for to theory and methods. Boston: Allyn ans Bacon, 1982.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. **Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. 2006.

BRASIL, I. N. de E. E P. E. A. T. (INEP). **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília: [*s.n.*], 2018.

BRASIL, I. N. de E. E P. E. A. T. (INEP). **Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância:** Renovação e Reconhecimento. Brasília, 2017.

BRICENO, E. D. Criatividade como um valor no processo educativo. **Psicologia escolar e educacional**, v. 2, n. 1, p. 43-51, 1998.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociology Paradigms and Organisational Analisys.** [*S.l: s.n.*], 1979.

CABRAL-CARDOSO, C.; ESTÊVÃO, C. V.; SILVA, P. **Competências transversais dos diplomados do Ensino Superior**: perspectiva dos empregadores e diplomados. Guimarães: TecMinho, 2006.

CALVANI, A. *et al.* Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. **Jounal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 4, n. 3, p. 183-193, 2008.

CARNEIRO, R. Prefácio. *In:* **Preparados para trabalhar?** Um estudo com diplomados do Ensino Superior e empregadores. Lisboa: Forum do Estudante, 2014. v. 1.

CARRIÓ, M. *et al*. Percepciones de estudiantes y docentes sobre la implementación del aprendizaje basado en problemas como método docente. **Revista de la Fundación Educación Médica**, v. 21, n. 3, p. 143, 2018.

CASTAÑEDA, M. B. *et al.* **Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS:** un libro práctico para investigadores y administradores educativos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CUNHA, M. V. **Jhon Dewey**. Democracia e educação: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

DENZIN, N; LINCOLN, Y.S. **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. London: Sage Publication, Inc. 2005.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Cómo pensamos.** Barcelona: Paidós, 1989.

DOFFO, M. L. A. Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 16, n. 1, 1º jan. 2016.

DONNER, R. S.; BICKLEY, H. Problem-based learning in American medical education: an overview. **Bulletin of the Medical Library Association**, v. 81, n. 3, p. 294-298, jul. 1993.

ECO, U. Como se faz uma tese em ciências humanas. 13ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.
ERICKSON, F. Qualititative methods in research on teaching. In: **Handbook of research on teaching.** New York: NY: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FAVA, R. **Trabalho, educação e inteligência artificial:** a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.

FELICETTI, V. L. Licenciados PROUNI: dificuldades no percurso acadêmico e resultados da formação. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 64, n. 1, p. 1-10, 2014.

FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, v. 34, n. 67, p. 215-232, fev. 2018.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F.; COSTA-MOROSINI, M. Aluno ProUni: impacto na instituçao de educação superior e na sociedade1. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALÁN, Y. I. J. ¿Cómo desarrollar competencias de creatividad e innovación en la educación superior? Caso: carreras de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. How to develop creativity and innovation competences in higher education? Case: Engineering careers of the National Polytechnic Institute. **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 9, n. 18, p. 356-376, 18 fev. 2019.

GARDNER, H. **A teoria das inteligências múltiplas.** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GATTI, B. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa.** v.30, n.1, p.11-30, jan/abr. 2004

GERMAIN, F. *et al.* Formulación de preguntas de respuesta múltiple: un modelo de aprendizaje basado en competencias. **Revista de la Fundación Educación Médica**, v. 19, n. 1, p. 27, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ MORGA, N.; PÉREZ CUSÓ, J.; MARTÍNEZ JUÁREZ, M. Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 12, n. 2, p. 88-113, jul. 2018.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, M. "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión". **Qurriculum**, n. 2, p. 139-159, 1990.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KILPATRICK, W. H. **O método de Projeto de William Kilpatrick.** Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedago. Portugal: Edições Pedago, 2008.

LE BOTERF, G. **L'ingeniérie des competénces/Ingeniería de las competencias**. 1. ed. Barcelona: [*s.n.*], 2000.

LLARGUÉS, E. *et al.* Aplicación de un modelo híbrido de aprendizaje basado en problemas como estrategia de evaluación e interrelación "multiasignaturas". **FEM,** v. 18, n. 2, p. 131-137, 2015..

LUY-MONTEJO, C. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. **Propósitos y Representaciones**, v. 7, n. 2, p. 353-383, jul. 2019.

MANSFIELD, B. Competence in transition. **Journal of European Industrial Training**, v. 28, n. 2/3/4, p. 296-309, 2004.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 5, 23 maio 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** 9. ed. São Paulo: Summus, 2008.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade.** Campinas: São Paulo: Papirus, 2013.

MAZUR, E. **Peer Instruction:** a revolução da aprendizagem ativa. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

MELO, B. de C.; SANT'ANA, G. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Com. Ciências Saúde**, n. 23, v, 4, p. 327-339, 2013.

MENDONÇA, E. T. **A produção de tecnologias educacionais emancipatórias em interface com a tecnologia de informação e comunicação:** potencializando os processos de ensinagem na formação profissional no contexto do sistema único de saúde. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Nutrição. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/Proex, 2015. p. 180. V. II. Coleção Mídias Contemporâneas.

MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F.; FELICETTI, V. L. Competências do pedagogo: uma perspectiva docente. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 230-240, 2011.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. DE P. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 20, n. 3, p. 88-107, 2015.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, v. 350, set/dez, p. 203-2018, 2009a.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009b.

NÓVOA, A. **Conversa com Nóvoa** – a educação em tempos de pandemia (COVID-19/coronavírus), 2020a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpfIo&feature=youtu.be. Acesso em: 30 set. 2020.

NÓVOA, A. **Webconferência Prof. António Nóvoa**, 2020b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM. Acesso em: 8 nov. 2020.

NUSSBAUM, M. C. **Crear capacidades:** propuesta para el desarrollo humano. 1.ª ed. Barcelona: Espasa Libros, 2012.

PAIVA, M. R. F. *et al*. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Revisão Integrativa. **Sanare**, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In:* **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

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

PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. DAS G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROGERS, C. R. Significant Learning: In Therapy and in Education. *In:* LEEPER, R. **Curricular Concerns in a Revolutionary Era**. Washington D.C.: Educational Leadership, 1959, p. 301.

SALÁRIO. 2021. Disponível em: https://www.salario.com.br/profissao/administrador-cbo-252105/.

SANTOS, E. F. DOS. **Percepção dos estudantes de engenharia em relação ao ensino e aprendizagem em gerenciamento de projetos.** 2013. 86 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, L. de O. Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com apoio de ambientes virtuais. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 1, p. 127-140, 2016.

SILVA, M. DA. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo dos professores. *In:* **As relações interpessoais na formação de professores.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 103.

SILVA, R. **Ensino Superior Privado:** modelo de negócio – foco em resultados. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

SINPRO RS. Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/.

SPINOZA, B. De. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TARDIF, J. **Intégrer les nouvelles technologies de l'informaction.** Quel cadre pédagogique? Paris: ESF éditeur, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. DA S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

TEJADA, S. *et al.* Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermería. **Enfermería Universitaria**, v. 16, n. 1, p. 41-51, mar. 2019.

TIEN, C.; VEN, J.; CHOU, S. Using the Problem-Based Learning to Enhance Studen's Key competencias. **Journal of American Academy of Business**, v. 2, n. 2, p. 454-459, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

WITTORSKI, R. de la fabrication des compétences. **Éducation permanente**, v. 135, p. 57-69, set. 1998.

WITTORSKI, R. Analyse de pratiques et professionnalisation. *In:* FABLET, C. B.-L. ET D. (Ed.). **Travail social et analyse des pratiques professionnelles**. [*S.l.*]: L'Harmattan, 2003. p. 69-89.

YANAZE, L. K. H. **Ambientes técnico-pedagógicos para o desenvolvimento de competências transversais para inovação em engenharia.** 2015. 162 p. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

YIN, K. R. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. **Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competências.** Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia. Mimeo, 1996.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

A presente pesquisa "Desenvolvimento de competências transversais para formação, tem como objetivo analisar se o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior.

Como parte deste, serão realizadas entrevistas individuais, agendadas de acordo com sua disponibilidade. Os dados serão utilizados apenas para fins de divulgação de pesquisa científica e analisados de maneira a proteger a confidencialidade das informações e o anonimato das participantes.

A participação na pesquisa é voluntária, ficando você livre a não responder qualquer pergunta ou ainda, interromper sua participação em qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Este estudo está sendo desenvolvido por mim, Dânia Barro, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle – UNILASSALE – sob orientação da Profa. Dr. Vera Lúcia Felicetti. Se você tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo, pode contatar a pesquisadora pelos números: (54) 999598758 ou (54) 33416600. Se tiver alguma dúvida ou pergunta sobre os aspectos éticos desta pesquisa, pode me contatar no mesmo telefone.

Após os esclarecimentos acima eu, _____, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

Este termo será elaborado em duas vias de igual teor, ficando uma via em poder do participante e a outra em poder da autora deste projeto.

_____ _____

Assinatura do Entrevistado Assinatura da Pesquisadora

Data: ___/___/20___.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO EGRESSOS PEDAGOGIA

Este questionário destina-se a coletar dados sobre os egressos do Curso de Pedagogia, os quais serão utilizados para a pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Doutorado. Obrigada pela sua colaboração!

***Obrigatório**

1 – Qual é o seu código de respondente? Você recebeu no e-mail um código para manter sua identidade em sigilo. *

2 – Você está de acordo em responder o questionário a seguir? *
( ) Sim
( ) Não

3 – Sexo: *
( ) Masculino
( ) Feminino
( ) Outro _____

4 – Qual o ano do seu nascimento? * _____
5 – Em que ano se formou? * _____

6 – Você atualmente continua no mesmo trabalho quando do período de graduação? *
( ) Não trabalho
( ) Sim, com mesmo nível salarial
( ) Sim, com aumento no nível salarial após graduado
( ) Não, estou em outro, com menor nível salarial
( ) Não, estou em outro, com maior nível salarial

7 – Seu trabalho é relacionado com sua formação acadêmica? *
( ) Não trabalho
( ) Discordo totalmente
( ) Discordo parcialmente
( ) Nem concordo nem discordo
( ) Concordo parcialmente
( ) Concordo totalmente

8 – Onde você trabalha? * _____

9 – Quantas horas semanais você trabalha? *
( ) Não trabalho
( ) Menos de 20horas

( ) 20 horas ou mais e menos que 40 horas
( ) 40 horas ou mais e menos de 60 horas
( ) 60 horas
( ) Mais de 60h

10 – Você é um funcionário: *
( ) Não trabalha
( ) Concursado
( ) Contratado
( ) Concursado e contratado
( ) Outro _____

11 – Qual a remuneração do seu trabalho atual? *
( ) Não trabalha
( ) 1 salário mínimo e meio
( ) Mais de 1 salário mínimo e meio até 3 salários
( ) Mais de 3 salários até 4 salários
( ) Mais de 4 salários até 6 salários
( ) Mais de 6 salários

12 – Assinale abaixo o que você considera como competência desenvolvida durante sua formação para sua atuação profissional. *

Competências	Não aplica	Aplica pouco	Aplica em parte	Aplica constantemente	Aplica sempre
Identificação da realidade sociocultural e escolar dos alunos					
Percepção dos diferentes estilos de aprendizagem nos alunos					
Identificação das dificuldades de ordem psicossocial (drogas, maus tratos, negligência, abandono) que sofrem os alunos					
Utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula					
Utilização de estratégias para resolver conflitos fora da sala de aula					
Manejo de turma					
Estabelecimento de relações dialógicas nos grupos, em diferentes espaços de convivência					
Diálogo com os alunos					
Diálogo com os pais					
Utilização de diversas linguagens de modo a estabelecer uma comunicação adequada com o grupo					
Trabalho em equipe sobre projetos relacionados ao curso?					
Participação em diferentes projetos da comunidade escolar, com participação dos alunos ou não.					
Responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade					

Utilização de referenciais teóricos para sustentar a ação docente					
Organização de situações de aprendizagem em diferentes contextos educativos: formais e não formais					
Atualização dos fundamentos de sua prática pedagógica com formação continuada					
Aplicação de diferentes estratégias didáticas					
Avaliação das ações educativas					
Desenvolvimento de práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos					

APÊNDICE 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - EGRESSOS PEDAGOGIA E SEUS EMPREGADORES

Questionamento para Entrevista: Egressos	Questionamento para Entrevista: Empregadores
– Há quanto tempo você atua nesta escola? E nesta função?	– Há quanto tempo você atua nesta escola? E nesta função?
– Como é a realidade sociocultural dos alunos da sua Escola?	– Como é a realidade sociocultural dos alunos e professores da sua Escola?
– Como você e a escola agem quando acontecem conflitos com os alunos, ou com as famílias, ou até mesmo com professores?	– Como é o envolvimento dos professores quando acontecem conflitos com os alunos, ou com as famílias, ou até mesmo com professores?
– Como acontece a comunicação entre os professores e gestores da Escola com os pais e alunos?	– Como acontece a comunicação entre os professores e gestores da Escola com os pais e alunos?
– Como é a organização dos trabalhos na sua Escola? Há projetos e/ou atividades que são desenvolvidas por mais de uma turma? Como eles se desenvolvem?	– Como é o envolvimento dos professores nos projetos de e/ou atividades que movimentam mais de uma turma? Ou ainda em outras atividades coletivas da Escola?
– Que aspectos você leva em consideração quando vai preparar as atividades para seus alunos?	– Que aspectos você leva considera importante avaliar quando o professor vai preparar as atividades para seus alunos?
– O que você considera importante na formação do professor para que ele desenvolva um bom trabalho?	– O que você considera importante na formação do professor para que ele desenvolva um bom trabalho?

APÊNDICE 4

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ALTO URUGUAI
Av. Borges de Medeiros, 2113 – Bairro Champagnat
Rua Jacob Gremmelmaier, 215 – Bairro Centro
Getúlio Vargas/RS CEP 99900-000
Fone: (0xx)54 3341-6600

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Para: Dânia Barro

Viemos por meio deste cumprimentá-la pelo andamento da formação em Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado, bem como informar-lhe sobre o deferimento de sua solicitação de acesso às listas de egressos 2012-2018 contendo nome, telefone e endereço eletrônico, e ao material referente à proposta pedagógica do Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático – PATP.

Outrossim, salientamos a necessidade de informe do andamento do trabalho, preservação da privacidade de informações sobre os egressos e apresentação dos resultados antes de torná-los públicos, com a prerrogativa de deferimento ou indeferimento após análise deste Conselho.

Desejos de sucesso!

Getúlio Vargas, 16 de junho de 2017.

Flávio Carlos Barro
Presidente Conselho Superior
Faculdade IDEAU de Getúlio Vargas