

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E GESTÃO DE SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE UM FAZER PEDAGÓGICO DIFERENTE

Marilene Batista da Cruz Nascimento *

Edineide Santana**

Maria Verônica Santana de Sá***

Eixo Temático: Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas)

RESUMO

O presente texto traz uma contribuição relevante acerca da gestão de sala de aula, numa abordagem sobre a gestão de conteúdo, conduta e consenso para o crescimento holístico do educando. A busca por uma prática docente que desenvolva competências e habilidades na formação de discentes, tornando-os capazes de resolver situações-problema, bem como tenham eficácia na vida, faz parte do papel do professor que deve estimular no aluno o desejo de aprender; sendo necessário, inclusive, o despertar para um fazer pedagógico sensibilizado ao uso da competência afetivo-social dentro do processo ensino-aprendizagem. Este artigo também visa possibilitar um repensar sobre a operacionalização do processo avaliativo para competências, processo este que localiza as necessidades dos educadores se comprometerem com a superação do seguinte esquema de aula: exposição-exercício e prova.

PALAVRAS-CHAVE: Competências. Habilidades. Gestão de Sala de Aula.

ABSTRACT

This text provides an important contribution on the management of the classroom, in dealing with content management, conduct and consensus for holistic growth of the student. The search for a teaching practice that develops competences and skills in the training of students, enabling them to solve problem situations, and to be effective in life, is part of the teacher should encourage the student's desire to learn, being necessary, including the awakening of a pedagogical sensitized to the use of social-emotional competence in the teaching-learning process. This article also aims to enable a rethink on the operationalization of the evaluation process for competencies, a process that finds the needs of educators are committed to overcoming the following schedule of classes: exercise and exposure test.

KEYWORDS: Competence. Skills. Classroom Management.

* Mestranda pela Universidade de Lusófona, especialista em Administração e Supervisão Escolar e em Gestão Estratégica e Qualidade, licenciada em Pedagogia/ Faculdade Pio X e em Matemática/Unit. Gerente de Gestão Educacional e coordenadora estadual do PDE Escola ASPLAN/SEED; julita.lopes@yahoo.com.br

** Professora Mestranda em Educação pela Unit, especialista em Psicopedagogia e licenciada em Pedagogia. Assessora Pedagógica da Pró-reitoria Adjunta de Graduação/Unit. Membro dos Grupos de Pesquisa EDUCON/UFS e GPGFOP/UNIT; nascimentolene@yahoo.com.br

*** Sociólogo pela UFS, especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Atlântico. Professor da Unit/SE. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/UNIT/CNPq); nobre_matos_luciano@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

De acordo com os especialistas na área de educação, a gestão da sala de aula tem como objetivo encorajar e estabelecer o autocontrole do estudante através de um processo de promoção das realizações e comportamento positivos. Desta forma, realizações acadêmicas, eficácia docente e comportamento docente e discente são diretamente ligados ao conceito de gestão da sala de aula e de escolas. A gestão da sala de aula concentra-se em três componentes principais: gestão do conteúdo, gestão da conduta e gestão de consenso.

A gestão do conteúdo não se refere a habilidades peculiares ao ensino de uma matéria em particular, mas sim àquelas habilidades que atravessam matérias e atividades (FROYEN; IVERSON, 1999). Os autores enfatizam que o âmago da gestão educacional é ganhar e manter a cooperação dos alunos nas atividades de aprendizagem.

Ainda em relação à gestão do conteúdo, uma ênfase especial é dada às habilidades de gestão educacional que devem integrar atividades de educação adicionais e lidar com problemas disciplinares relacionados à instrução. Nesse propósito, concentra-se nas convicções sobre a natureza das pessoas. Através da integração do conhecimento sobre a diversidade humana (e individualidade, ao mesmo tempo) com uma filosofia educacional em particular, professores podem gerenciar suas salas de aula de uma forma melhor e mais efetiva. Em síntese, a referida gestão ocorre quando os professores gerenciam o espaço, os materiais, o equipamento e o movimento de pessoas e aulas, partindo de um currículo ou programa de estudos.

Pesquisadores têm evidenciado a importância de ajudar os alunos no que diz respeito a um comportamento positivo. Durante o planejamento da gestão da sala de aula, os docentes devem considerar o uso de um estilo assertivo de comunicação e de comportamento. Além disso, eles devem sempre saber o que querem que seus alunos sejam capazes de fazer e envolvê-los nas respectivas atividades educacionais, sob as condições gerais de regras claras e explicitamente determinadas no âmbito da escola e da sala de aula.

Nos estudos de Froyen e Iverson (1999), a gestão de conduta é essencial na criação de uma base para uma abordagem ordenada e centrada no ensino e na aprendizagem, garantindo desta forma a maior independência e autonomia dos alunos através da socialização. Um plano de gestão da conduta eficaz também deve referir-se ao controle do professor e à administração de consequências.

Os componentes de tal plano são considerados no seguinte resumo: reconhecendo um comportamento responsável, corrigindo comportamento impróprio, controle de proximidade, distribuição preferencial de assentos, tempo devido, tempo fora da sala de aula, notificação dos pais/guardiões, contrato de comportamento por escrito, impondo limites na sala de aula e sistemas de reforço. Todos esses componentes são apresentados para que eles possam ser identificados nos exemplos das melhores práticas de ensino.

A gestão de consenso aborda um grupo de alunos em sala de aula como um sistema social. As funções e as expectativas do professor e dos alunos transformam a sala de aula em um ambiente conducente à aprendizagem. Em outras palavras, a cultura de uma dada escola é específica. Contudo, ela é diretamente influenciada pela cultura da comunidade maior, cujos objetivos educacionais devem ser alcançados. A forte conexão entre a escola e a comunidade deve ser constantemente revisada e modificada de acordo com as exigências do dinamismo da sociedade. Enquanto as escolas se diversificam, professores e alunos devem aprender a abordar e integrar diversidade em um grupo social escolar ou de sala de aula que seja eficaz.

Escolas de qualidade são definidas pela eficácia dos professores e realização dos alunos com o auxílio do desenvolvimento de fortes habilidades em relacionamento interpessoal. Assim, o relacionamento entre professor e aluno é essencial para garantir um ambiente positivo na escola/sala de aula. Portanto, problemas disciplinares relacionados à gestão da sala de aula podem ser resolvidos individualmente (entre o professor e o aluno) ou através da solução de problemas em grupo (reuniões em sala de aula). Enquanto a confiança mútua entre o professor e os alunos se desenvolve, estes são gradualmente liberados da supervisão do professor por tornarem-se individualmente responsáveis. É assim que ambos, os educadores e os estudantes, tornam-se co-participantes no processo de ensino e aprendizagem, empenhando-se em fazer o melhor possível de si mesmos e de sua experiência coletiva (FROYEN; IVERSON, 1999).

COMPETÊNCIA, HABILIDADE E GESTÃO DE SALA DE AULA

O tema competência, nos últimos anos no Brasil, tem sido foco de muitas reflexões por parte dos educadores. Para Hengemuhle (2004), ser competente significa ser eficaz na busca de soluções para os problemas fora da rotina do seu dia-a-dia, agindo com valores éticos, em um clima de boa convivência.

A palavra competência dentro de uma concepção de transformação e contribuição à educação, a partir de alguns pensadores, como, por exemplo, Perrenoud, teria múltiplos significados, mas ele a definiria aqui como “sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação” (PERRENOUD, 1999, p.7). Para Chomsky (apu PERRENOUD, 1999, p.7), “competência é a capacidade de continuamente improvisar e inventar algo novo”. De acordo com Moretto (2003, p. 9), “competência é a capacidade de o sujeito mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa”.

Nessa perspectiva, entende-se que ensinar para as competências significa

[...] formar pessoas que tenham eficácia como pais/mães de família, como cristãos, se assim vocês o quiserem, no relacionamento e convivência social, no relacionamento com o meio e também no trabalho profissional. Isso pressupõe, em primeiro lugar, pessoas que sejam competentes em seu ser (ético, afetivo) e em seu conviver (com boas relações, benquistas). E que, paralelamente, sejam cidadãos e profissionais competentes, ou seja, tenham base teórica, compreendam os fenômenos, saibam argumentar com fundamentação e, principalmente, tenham espírito de pesquisa e busca, sejam empreendedores, além de saberem solucionar problemas, isto é, sejam igualmente pessoas que aprenderam a conhecer e a fazer. Na verdade, o ser, conhecer, fazer e conviver não podem ser fragmentados (HENGEMUHLE, 2004, p. 69).

Na sala de aula, nota-se a distância entre esses referenciais e a formação prática docente. Há uma necessidade do gestor/professor exercitar o aluno para ele ser um perito na busca de soluções complexas, além de confrontar os conhecimentos prévios dos alunos com obstáculos significativos para os quais, através dos conteúdos, consigam encontrar hipóteses de solução e reconstruir ou compreender o contexto em sua volta. Segundo Perrenoud,

[...] os professores acostumados a uma abordagem disciplinar não imaginam a possibilidade de desenvolver uma matéria a propósito de um problema, quando toda a tradição pedagógica leva-nos a automatizar a exposição de conhecimentos e a conceber as situações de implementação como simples exercícios de memorização (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Hengemuhle (2004) afirma que os exames de vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio têm exigido dos alunos mais a compreensão de situações-problema dentro de um contexto, para as quais, fundamentado nos seus conhecimentos teóricos, eles devem apontar soluções. Não se pode falar em formar discentes que sejam competentes na vida, se a escola não se possibilita a utilização dos conteúdos para exercitar a compreensão e a solução de situações-problema da vida.

Com relação ao desenvolvimento de habilidades, deve-se associar o respectivo termo ao saber fazer algo específico. Isso significa que ele estará sempre associado a uma ação, física ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida (MORETTO, 2003).

A definição de Moretto (2003) possibilita reflexões pertinentes a respeito do processo de ensino para as competências e as habilidades. O autor conclui que para esta realidade acontecer, o professor deve partir de conteúdos significativos e exercitados em situações complexas, em que o ensino deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades que conduzem às competências almejadas, ou seja, o docente precisa desenvolver habilidades em busca de competências, com o apoio de conteúdos relevantes.

Percebe-se, então, que a competência é resultante do desenvolvimento harmônico de um conjunto de habilidades, e ela será tanto maior, quanto mais forem desenvolvidas essas habilidades. Se o papel do professor é despertar o desejo de aprender, sua tarefa é criar o enigma, ou mais exatamente, fazer do saber um enigma (MEIRIEU, 1998)

Baseando-se nesse referencial, nota-se as significativas reflexões atuais para superar o desafio de ressignificar a educação. As buscas dos teóricos têm como objetivo encontrar fundamentos e caminhos que possam ajudar os educadores a tornar suas práticas pedagógicas significativas e motivadoras.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O educador, na postura de desenvolver competências e habilidades, compreende que não é ele quem ‘deposita’ o conhecimento na cabeça do aluno. Por outro lado, sabe também que não é deixando o educando sozinho que o conhecimento ‘brotará’ de forma espontânea. Segundo Vasconcelos (2004), quem constrói o conhecimento é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade. Para o autor, o papel do professor na construção do conhecimento perpassa por três vetores:

- **provocar**: colocar o pensamento do educando em movimento, na direção do objeto de estudo; pôr os ‘neurônios’ para funcionar; desequilibrar desafios, perturbações, dilemas; favorecer o pensar do aluno sobre a questão. Propor ações de conhecimento; provocar situações em que os interesses possam emergir e o aluno possa atuar;

- **dispor objetos/elementos/situações**: dar condições para que o educando tenha acesso a elementos novos para possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados, superar a contradição entre sua representação mental e a realidade. Dar indicações, oferecer subsídios, dispor de elementos para ‘combustível’;

- **interagir com a representação do sujeito**: solicitar expressão, acompanhar percurso de construção. Se a capacidade analítica do educando não for muito longe, o

professor pode entrar, estabelecendo novas contradições entre a representação sincrética e os elementos de objeto não captados pelos sujeitos. Desta forma, o aluno terá condições de ‘triturar’, trabalhar, processar as informações e aproveitá-las. Ajudar à elaboração de sínteses.

Assim sendo, a gestão de sala de aula nessa postura metodológica pode ser articulada com estratégias coerentes, como: problematização, pesquisa, oficinas, trabalho de grupo, exposição dialogada, seminário, projeto, experimentação, debate, jogos educativos, dramatização, produção coletiva, estudo do meio. Todas essas estratégias estimulam o desenvolvimento de competências para a vida.

COMPETÊNCIA AFETIVO-SOCIAL E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Um indicador básico que permeia os princípios da competência afetivo-social em sala de aula é a busca da melhoria das relações humanas com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem dos alunos, educadores e de todos os envolvidos. É importante, no entanto, ressaltar que a concepção de aprendizagem é resultado de uma visão de homem e é em razão desta que acontece a práxis docente.

A construção do ser e do saber deve transcender o paradigma do ‘é proibido errar’, ‘brincar é falta de seriedade’, ‘sua condição econômico-social não permite sonhos’. Isso significa que para o desenvolvimento da competência afetivo-social se faz necessária uma visão holística, preservando-se o olhar, ver, ouvir e escutar somados com o pensar sem julgar, sentir para agir, configurando uma ação integrada das dimensões cognitivas, afetivas e transcendentais da escola e família.

De acordo com os princípios norteadores das ciências pedagógicas, as crianças e os adolescentes necessitam de um trabalho voltado para o desenvolvimento do ser relacional, a fim de gerar mudanças de comportamento, partindo principalmente do saber do outro, da preservação da autoestima, da criação de vínculos e da aceitação das subjetividades.

Evidencia-se, assim, que os aspectos afetivos, sociais e cognoscitivos devem sempre ser levados em consideração nas atividades complementares e na busca de uma aprendizagem significativa. Pode-se salientar ainda que, dentro da sala de aula, há relevância do profissional da área de educação para o desenvolvimento de um projeto construtivo, colaborativo na escola para os alunos gerenciarem melhor as mudanças intrapessoais, bem como o ressignificar do aprender dentro de uma perspectiva sócio-interacionista, que respeite, inclusive, os conhecimentos prévios dos discentes.

De acordo com Silva (2003), especialista em Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Psicologia da Moralidade Humana e Psicopedagogia, há na nossa sociedade uma relativização dos valores morais, uma divulgação distorcida do saber psicológico, um aumento da indisciplina e da violência no aspecto sócio escolar, o que provoca a pouca eficácia do crescimento do aluno cognitivo e afetivo-social.

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento de qualquer processo ensino-aprendizagem para as competências deve levar em consideração a necessidade do professor/gestor transcender dentro de uma perspectiva holística, em que a soma das partes não corresponde ao todo. Bossa (2003) explicita que não adianta buscar soluções para os sintomas dos problemas; mas sim, atuar nas causas com as subjetividades de cada realidade.

É válido mencionar que o filósofo sul-africano Smuts em 1926 definia holismo "[...] como uma força energética responsável pela existência dos conjuntos; os átomos, os sistemas mineral, vegetal, animal, a sociedade e o universo estão em interação e têm uma força que os une" (SMUTS apud LUFT, 2002, p. 369). Hoje, de acordo com autores como Visca (2000), Fernández (2001) e Scoz (2004), a visão holística tem a abrangência do todo, o ressignificar do sujeito numa perspectiva global.

Um referencial básico que co-relaciona a visão do educador em sala de aula com uma realidade holística é o fato de considerar

[...] a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional, cognitivo - o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age numa atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e conhecimentos, de ser e de vir a ser, de não saber e de saber (MASINI apud AMARAL, 2003, p. 125).

Dessa forma, nos múltiplos problemas práticos enfrentados na gestão da sala de aula pelo professor, inclui a preservação da autoestima dos educandos, como sendo uma meta prioritária para o desenvolvimento da habilidade e competência emocional de cada um, o que faria os alunos enfrentarem ou até mesmo superarem as dificuldades de aprendizagem.

Deve-se levar em consideração que um dos grandes pilares da educação é a habilidade e a competência emocional. Segundo Chalita (2001, p. 232), "[...] não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e a social sem que a emoção seja trabalhada. Trabalhar a emoção requer paciência; trata-se de um processo continuado porque as coisas não mudam de uma hora para outra."

É evidente que o simples fato de identificar os problemas emocionais dos alunos não teria efeito significativo em suas vidas. A identificação tão somente não basta. Faz-se necessário explorar o desenvolvimento das principais fases do ser humano: socialização,

absorção e modelação para a construção de um EU equilibrado, em que a abordagem para a recodificação de crenças melhoraria o padrão da autoestima destas crianças e adolescentes.

Ribeiro (2002, p.39) afirma que "[...] só se conseguirá tratar os efeitos de uma autoestima abalada durante a infância se conseguir entrar em contato com a criança e se propuser a cuidar dela com carinho e atenção", mas só isso não seria a solução para tratar o eu-emocional.

Neste sentido, pode-se enfatizar que esses aspectos ora mencionados contribuiriam para a eficácia da gestão de ensino e de aprendizagem. Aproveita-se a oportunidade para definir o conceito de eficácia. Um trabalho, um projeto ou uma avaliação "[...] é eficaz quando o objetivo proposto é alcançado" (MORETTO, 2003, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das temáticas desta pesquisa permite um ressignificar da gestão de sala de aula, que tem como objetivo garantir a formação de sujeitos, estimulando-os para o desenvolver de comportamentos positivos, realizações acadêmicas e um gerenciamento de sucesso para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionais e avaliativas.

Desta forma, concretizações acadêmicas, eficácia docente e comportamento docente e discente são diretamente ligados à apreciação de gestão da sala de aula e de escolas. Além disso, as perspectivas do professor e dos alunos transformam o ambiente escolar na busca da aprendizagem.

Ambientes escolares eficientes são definidos pela potência dos educadores e efetivação dos alunos com a ajuda da ampliação das habilidades interpessoais, dentro de uma concepção de modificação e aporte à educação, onde o sujeito possa usar recursos relacionados ao saber visando abordar uma circunstância complicada. Mas sempre voltada ao afetivo-social e a busca da melhoria das relações humanas.

Enfim, todos esses pontos devem convergir para a condição fundamental que é o gerenciamento do ensino na sala de aula que perpassa pelo desenvolvimento de competências no educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, A. Nadia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHALITA, **Gabriel.** **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FROYEN, L. A., & IVERSON, A. M. (1999). **Schoolwide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader.** (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 20. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender ... sim, mas como?** 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, Lair. **Auto-estima: aprendendo a gostar mais de você.** Belo Horizonte: Leitura, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCOZ, Beatriz Judith. Lima et al. **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna.** Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas: algumas considerações.** Livro das jornadas 2003. Ribeirão Preto: Futuro, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.