

PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS DE PHILIPPE PERRENOUD

*Andréa Carla Castro e Silva**, *Danielle Cristine Camelo Farias***
*Danyella Jakelyne Lucas Gomes****, *Elaine Suane Florêncio dos Santos*****

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar práticas docentes no ensino superior, a partir da noção de ensino por competências de Philippe Perrenoud (1999). Para tanto, realizamos observações em situações de ensino e entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, dos quais três atuam em universidades públicas e um em uma instituição mista (autarquia). A análise dos dados, realizada sob orientação teórico-metodológica da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), indicou que os professores apresentam aproximações com alguns elementos estruturadores do ensino por competência, mas isso não significa que adotem essa abordagem como direcionamento didático. A análise sobre as práticas docentes revelou que os professores têm como objetivo formar profissionais para além do desenvolvimento de competências. Esperam formar sujeitos críticos e éticos, capazes de problematizar o próprio exercício da profissão.

Palavras-chave: Ensino por competências. Prática docente. Ensino superior.

*TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS FROM
PHILIPPE PERRENOUD'S TEACHING COMPETENCES APPROACH*

ABSTRACT

This work aims to analyze teaching practices in Higher Education, based on the notion of teaching by competences, by Philippe Perrenoud (1999). For that, we made

* Doutoranda da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). ORCID: 0000-0002-5021-7115. Correio eletrônico: andreacastroesilva21@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). ORCID: 0000-0002-3484-4987. Correio eletrônico: profdaniellecamel@gmail.com

*** Doutoranda da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). ORCID: 0000-0001-7043-9244. Correio eletrônico: danyellagomespe@hotmail.com

**** Doutoranda da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). ORCID: 0000-0001-9963-3999. Correio eletrônico: elaine.suane@gmail.com

observations in teaching situations and semi-structured interviews with four teachers, three of whom work in public universities and one in a mixed institution (autarchy). The analysis of the data, carried out under the theoretical-methodological orientation of the content analysis (BARDIN, 2004), indicated that teachers present approximations with some structuring elements of teaching by competence, but this does not mean that they adopt this approach as a didactic direction. The analysis of teaching practices revealed that teachers aim to train professionals in addition to developing skills. They expect to form critical and ethical subjects capable of problematizing their own practice in the profession.

Keywords: *Teaching by competences. Teaching practices. Higher education.*

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN ANÁLISIS A PARTIR DEL ABORDAJE DE LA ENSEÑANZA POR
COMPETENCIAS DE PHILLIPPE PERRENOUD

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas docentes de la Educación Superior, a partir de una noción de la enseñanza por competencias, de Phillippe Perrenoud (1999). Por lo tanto, realizamos observaciones en situaciones de enseñanza y entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes, de los cuales tres imparten clases en universidades públicas y uno en una institución mixta (autarquía). El análisis de los datos, realizado sobre una orientación teórico-metodológica del análisis del contenido (BARDIN, 2004), indicó que los profesores presentan aproximaciones con algunos elementos estructurados de la enseñanza por competencias, pero eso no significa que adopten ese abordaje como dirección didáctica. El análisis sobre las prácticas docentes reveló que los profesores tienen como objetivo formar profesionales más allá del desarrollo de las competencias. Esperan formar sujetos críticos y éticos, capaces de problematizar su propia práctica en la profesión.

Palabras clave: *Enseñanza por competencias. Práctica docente. Educación superior.*

1 INTRODUÇÃO

A prática docente, enquanto ação pedagógica e objeto de estudo, é uma prática social, histórica e política. Segundo Saviani (1985), na História do Brasil, podemos observar a presença de práticas educacionais inspiradas em correntes pedagógicas vinculadas a teorias da educação. Ao ampliarmos nosso olhar para um contexto global, temos como exemplo a publicação, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI*, em 1998, que ressaltou a necessidade de mudanças significativas nas práticas docentes do referido segmento. O docu-

mento propôs que as instituições de ensino superior organizassem cursos que se adaptassem às necessidades presentes e futuras da sociedade.

De acordo com a UNESCO, a renovação do ensino superior seria urgente e necessária, pois, de um lado, contribuiria com a cidadania e a consolidação de valores democráticos e, por outro, reforçaria os vínculos da educação superior com o mundo do trabalho. De acordo com Castanho (2000), o discurso de tal documento encontrava-se no bojo das reformas educacionais que permearam grande parte dos países ocidentais cuja prevalência era de um discurso neoliberal. Segundo o autor, percebia-se, naquele contexto, a intenção de tornar o ensino superior funcional, rápido, flexível, menos oneroso e voltado, prioritariamente, às demandas do mercado do trabalho.

A partir da análise de Castanho (2000), percebemos que as concepções acerca do ensino superior, divulgadas no documento da UNESCO – apresentado neste artigo a título de exemplo e não como um documento que deva ser normativo para os países –, também aparecem nos documentos oficiais que vieram a normatizar a educação brasileira, especialmente, entre os anos de 1990 e o início dos anos 2000.

As reformas educacionais vivenciadas no Brasil tiveram influências da cultura empresarial aplicada às instituições educacionais. A leitura empresarial chegou ao campo da educação como sinônimo de “saber fazer”. Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras encontraram, na noção de “competência”, o norte para construção de documentos normativos. A perspectiva pedagógica de formação por competência atingiu todos os níveis da educação institucional brasileira por meio das contribuições de Philippe Perrenoud quando elencou “dez novas competências para ensinar” – título dado a um de seus livros publicados, no Brasil, em 1999.

Ao tratarmos, especificamente, do ensino superior, podemos citar como exemplo a implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu diretrizes para os cursos de licenciatura, graduação plena, em nível superior. Segundo o documento, a noção de competência deveria ser compreendida como questão central para a formação docente.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram: I - a **competência como concepção nuclear na orientação do curso**. (BRASIL, 2002, p. 2, grifo nosso).

Admitindo a relevância do debate sobre competências e da consolidação desta concepção em documentos normativos na educação brasileira, com destaque para o ensino superior, apresentamos como objetivo geral deste trabalho: analisar as influências da abordagem do ensino por competência – postulada por Philippe Perrenoud – na prática docente de professores/as de cursos de graduação no estado de Pernambuco. Diante disso, apresentamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar elementos que direcionam a prática docente para o ensino por competências; b) analisar concepções dos sujeitos da pesquisa acerca do ensino por competências no ensino superior.

Para a realização da pesquisa de campo, foi utilizado o procedimento da observação da prática docente em situações de ensino para atendermos ao ob-

jetivo de identificar elementos que direcionam a prática docente para o ensino por competência. A intenção de analisar concepções dos sujeitos acerca do ensino por competências foi contemplada a partir da utilização de entrevistas semiestruturadas.

Configuraram-se como campo de pesquisa, três instituições do ensino superior do estado de Pernambuco – duas universidades federais e uma instituição do tipo mista. Tendo em vista o caráter qualitativo da nossa pesquisa, buscamos investigar instituições nas quais os/as docentes, sujeitos da pesquisa, apresentassem disponibilidade em contribuir com o trabalho. A escolha dos sujeitos obedeceu aos seguintes critérios: ser docente no ensino superior e ter disponibilidade para participar.

O quadro abaixo ilustra e sintetiza as informações em relação aos sujeitos e aos campos de pesquisa.

Quadro 1 – Apresentação dos sujeitos e campo da pesquisa

DOCENTES	INSTITUIÇÃO	TIPO	CURSO	COMPONENTE CURRICULAR
P1	UFPE	Pública	Pedagogia e licenciaturas diversas	Políticas educacionais, organização e financiamento; Gestão educacional e gestão escolar
P2	UFPE	Pública	Licenciaturas diversas	Fundamentos psicológicos da educação
P3	UFRPE	Pública	Pedagogia e licenciatura em história	Metodologia do ensino de história
P4	AESA/CESA	Mista	Farmácia	Química aplicada

Fonte: elaborado pelos autores.

Cada pesquisadora esteve responsável por investigar um/a docente. Sendo assim, o trabalho contou com quatro sujeitos que tiveram suas aulas observadas por um período de 2 (duas) horas, totalizando 8 (oito) horas de observação. O roteiro construído para a observação baseou-se nos postulados apontados por Perrenoud (1999) como fundamentais ao “ofício docente”¹. As informações foram registradas em diários de campo. Após as observações, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro também esteve baseado nos postulados do “ofício docente”. As questões giraram em torno de temáticas como planejamento, ensino e avaliação.

A pesquisa foi construída a partir de uma abordagem qualitativa; portanto, as análises não estiveram limitadas às questões numéricas e generalistas. A análise dos dados realizou-se a partir da técnica da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). A Análise de conteúdo permite-nos estabelecer relações entre a objetividade e a subjetividade do que foi analisado. Os dados oriundos das observações e das entrevistas foram categorizados de acordo com elementos que compõem a prática docente.

Segundo Souza (2009), a prática docente não se resume apenas à prática de ensino. Ela é também composta por atividades e práticas que envolvem o planejamento, a avaliação, o trabalho coletivo, a gestão, a relação professor/a-aluno/a,

¹ Na seção seguinte, trataremos, especificamente, destes postulados. Também é válido ressaltar que o termo “ofício docente” é utilizado pelo autor na obra tomada como referência para a construção deste artigo.

dentre outras. Diante desta perspectiva e dos dados resultantes da pesquisa de campo, construímos as seguintes categorias analíticas: a) planejamento; b) prática de ensino; c) avaliação; d) relação professor/a-aluno/a.

As categorias serão abordadas, neste texto, após um breve debate teórico acerca da noção de competência à luz de Philippe Perrenoud. A escolha por trabalhar com a perspectiva de Perrenoud deve-se à sua influência no debate sobre competência, no Brasil, e às influências de suas ideias na elaboração de documentos normativos, como indicado anteriormente. Os dados das observações e das entrevistas serão apresentados num mesmo texto, através de uma transversalidade diante da categoria em questão. Após o debate teórico e a análise dos dados, apresentaremos algumas considerações no intuito de sistematizar o debate exposto no texto e analisar os efeitos da noção de competências na prática de docentes do ensino superior no estado de Pernambuco.

2 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS À LUZ DE PHILIPPE PERRENOUD

O termo “competência” é polissêmico e pode ser ponto de partida para diversas análises, porém, como dito inicialmente, trataremos a noção de competência com base nas ideias de Phillippe Perrenoud, autor de referência no debate de tal temática. Segundo o autor, competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (PERRENOUD, 1999).

É importante destacar que o autor alerta para a possibilidade de má interpretação da noção de competência. Perrenoud (1999) indica que existem “três pistas falsas” que conduzem a compreensões equivocadas acerca das competências. A primeira pista falsa diz respeito ao entendimento de que competência é sinônimo de “pedagogia por objetivo”. O autor afirma que a pedagogia baseada nas competências não é simplesmente uma pedagogia por objetivos porque não repousa sobre os postulados do behaviorismo.

A segunda pista falsa refere-se à compreensão de competência, simplesmente, como oposta a desempenho. Perrenoud (1999) diz que o desenvolvimento de competências requer a análise de desempenhos, mas não de desempenhos pontuais e mecânicos. As ações do “saber fazer” devem estar permeadas por uma fundamentação teórica. A terceira pista falsa corresponde ao entendimento de que competências são faculdades inerentes aos seres humanos.

A partir do esclarecimento do que não seria competência, Perrenoud (1999, p. 25) afirma o seguinte:

Eu diria que ela [a competência] orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência, com uma certa complexidade, envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de possibilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.

Ao trazer a noção de competências para a prática docente, Perrenoud (1999) afirma que a formação de professores/as e o ofício docente precisam de uma nova

configuração em relação aos paradigmas existentes na atualidade e aponta nove passos para tal: a) abordar o conhecimento como recurso a ser mobilizado; b) trabalhar regularmente por problemas; c) criar e utilizar outros meios de ensino; d) negociar e conduzir projetos com os/as alunos/as; e) adotar um planejamento flexível; f) estabelecer um novo contrato didático; g) praticar uma avaliação formativa; g) menor compartimentação disciplinar; i) convencer os/as alunos/as a mudarem de ofício (PERRENOUD, 1999).

Quando se refere à ação de abordar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados, o autor indica que a erudição é inútil se não houver mobilização de conhecimentos para resolvermos situações práticas. Trabalhar regularmente por problemas significa que as competências só serão construídas se os/as estudantes estiverem diante de situações-problemas. Ao abordar a criação e utilização de outros meios de ensino, o autor indica que a realização do trabalho com situações-problemas não pode estar baseado nos atuais meios de ensino (cadernos, fichas e simples atividades). É preciso, portanto, produzir materiais com a perspectiva das competências.

Para Perrenoud (1999), negociar e conduzir projetos com os alunos é fundamental, pois as situações-problemas precisam ser propostas pelos/as docentes, mas negociadas com os/as alunos/as, já que é necessário que se tornem significativas para estes/as. Adotar planejamento flexível, improvisar significa que os projetos e situações-problemas não têm um término previsto; portanto, é importante lidar com a flexibilidade do planejamento e do conhecimento. Numa pedagogia centrada nos conhecimentos, os/as alunos/as são meros/as espectadores/as. Na pedagogia das situações-problemas, ele/a é partícipe, ou seja, os acordos precisam ser negociados; logo, é imprescindível estabelecer um novo contrato didático.

No que se refere à avaliação, o autor reforça que é preciso praticar uma avaliação formativa, ou seja, a avaliação é vista como um *feedback* do processo de ensino-aprendizagem. É norteadora da prática docente e discente. É fundamental, também, que o/a docente caminhe rumo a uma menor compartimentação disciplinar; sendo assim, a interdisciplinaridade é compreendida como uma forte reflexão epistemológica. Por fim, é preciso convencer os alunos a mudarem de ofício, pois precisam aprender de outra maneira, tendo em vista que não são vistos como receptores passivos do conhecimento.

Para o Perrenoud (1999), formar a partir de competências, seja na educação básica, seja no ensino superior, requer uma mudança de postura em aspectos que vão desde a relação dos/as professores/as com o conhecimento, com os discentes até a maneira de construir sua prática de ensino. Tais mudanças se refletem na própria identidade docente e em suas competências profissionais. Segundo o autor, “[...] a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos.” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Como se pode observar, as prerrogativas anunciadas por Perrenoud para a reconfiguração dos ofícios docente e discente atribuem grande valor à prática. Os/as adeptos/as dessa abordagem defendem que o modelo formativo aproxima os/as estudantes da realidade e de suas demandas. Mas, por outro lado, os/as críticos/as alertam que há, por trás desse modelo, a intenção de adaptá-lo às exigên-

cias do mercado de trabalho neoliberal, produzindo profissionais flexíveis, adaptáveis, mais produtivos e menos eruditos (DIAS; LOPES, 2003; RAMOS, 2011).

Na visão dos/as críticos/as, a formação por competências é compreendida como uma noção utilitarista do conhecimento, que valoriza apenas saberes que podem resolver problemas concretos, traduzíveis em habilidades e comportamentos observáveis, submetidos aos objetivos estabelecidos pelo mercado. Há uma tendência de uniformização dos/as discentes e controle rígido da ação docente pela avaliação, já que todos os/as estudantes de um mesmo ciclo formativo devem alcançar determinado nível de desempenho. Também chamam atenção para a ausência de aspectos referentes a questões voltadas aos direitos humanos e relações intrapessoais.

3 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DE PERNAMBUCO A PARTIR DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE PHILIPPE PERRENOUD

Na seção anterior, apontamos nove passos trazidos por Perrenoud (1999) como postulados para que haja uma reconfiguração da docência e, dentro disto, para a construção de práticas docentes pautadas na noção de competências. Os dados ora apresentados, oriundos das observações e entrevistas, foram analisados, sobretudo, com base em tais postulados. O texto de análise está organizado de acordo com as categorias construídas. Primeiro, abordaremos a categoria do planejamento; em seguida, apontaremos a prática de ensino para seguirmos com a avaliação; e, por fim, a relação professor/a-aluno/a.

3.1 Planejamento

Enquanto elemento da prática docente, o planejamento não se configura numa perspectiva reducionista voltado às questões de controle e de burocratização da prática docente. Ele não apenas tem efeito sobre a organização do trabalho pedagógico cotidiano, mas é também constitui um importante instrumento de reflexão sobre as concepções que norteiam a ação do/a professor/a. O planejamento articula-se a outros elementos da prática docente, como a prática de ensino e a avaliação, numa relação dialética e indissociável.

As práticas de ensino observadas inserem-se em espaços acadêmicos onde a atividade do ensino é compartilhada com as atividades de pesquisa e extensão. A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão requer uma prática docente que supere a visão meramente transmissiva do ensino. Durante o procedimento da observação, percebemos que os/as docentes dedicaram atenção especial ao planejamento, considerando tal elemento como necessário à sua prática. Demonstraram contemplar as necessidades e as peculiaridades das turmas. Os acordos foram firmados coletivamente, estabelecendo uma parceria com os/as alunos/as na ação de planejar, de modo que estes/as se sentiram responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento.

É válido ressaltar que, durante as observações, identificamos outros aspectos da abordagem por competências que se relacionam ao planejamento e que requerem uma atuação não apenas do docente, mas também dos discentes, tais como: estabelecer um novo contrato didático, negociar e conduzir projetos, con-

vencer os alunos a mudar de ofício. Percebemos que houve incentivo à participação dos alunos na construção do planejamento, numa perspectiva colaborativa. Citamos, como exemplo, a passagem da aula de P3, em que apresentou, inicialmente, o plano de aula e o cronograma previsto para aquele encontro. Após a exposição, questionou a turma se havia algo que gostariam de acrescentar, se tinham algumas dúvidas e se teriam sugestões de atividades e/ou bibliografias.

Este cenário aproxima-se do que afirma Perrenoud (1999, p. 68):

Quando confrontados com docentes que procuram realmente negociar o sentido do trabalho e dos conhecimentos escolares, os alunos, via de regra, após um período de ceticismo, aceitam e mobilizam-se, se lhes for proposto um contrato didático que respeite sua palavra e sua pessoa.

Quando questionados/as sobre a participação dos/as estudantes na construção do planejamento para os componentes curriculares ministrados, todos os sujeitos relataram que, no início das aulas, os/as alunos/as analisaram a programação proposta; sugeriram ajustes com relação aos conteúdos, à bibliografia e aos enfoques teóricos. Fizeram escolhas metodológicas e avaliativas durante e após a apresentação dos programas. A adoção de um planejamento flexível foi relatada pelos/as professores/as P2, P3 e P4, durante as entrevistas, como um aspecto importante a ser considerado, tendo em vista que nem todas as ações podem ser previstas ou determinadas no início do processo. Para P2 a programação da disciplina só é definida após um processo de negociação com os/as alunos/as.

Quando eu faço essa apresentação [da disciplina], digo aos estudantes que ela será fechada em mais ou menos 20 dias ou duas semanas. Eu faço até uma atividade. Organizo os estudantes em grupos. Solicito que eles analisem a programação e digo que, caso eles não aceitem a programação estabelecida, nós fazemos um novo contrato, e aí eles me dão dicas. Nesse semestre não aconteceu, ninguém sugeriu nenhuma mudança. Mas já aconteceu. No semestre passado, o grupo de Ciências Sociais solicitou que, ao final do semestre, tivesse um eixo voltado para a relação entre Psicologia e Sociologia. [...] mudei, inclusive, a própria avaliação. (P2).

Ainda sobre a adoção de um planejamento flexível, o entrevistado P3 relatou que este é um momento de aprendizado para o/a docente e se constitui em um exercício de reflexão sobre a própria prática, pois requer envolvimento e disposição para a mudança de postura.

Eu sempre tento construir a aula como um momento de aprendizagem minha, daí porque, de uma maneira geral, eu repito pouco as minhas disciplinas. As minhas disciplinas sempre têm um formato novo... O que dá muito mais trabalho para planejar, mas eu me sinto mal de dar uma aula apenas repetindo. Preciso de um elemento novo, de algo descoberto. (P3).

Perrenoud (1999, p. 64) afirma que o planejamento didático flexível requer do/a professor/a “[...] uma grande tranquilidade e o controle de suas angústias

para que o planejamento não se torne um modo simples de sossego. Não planejar tudo em detalhe não proíbe nem os roteiros, nem um planejamento indicativo [...]", mas implica um trabalho de cada um/a e sua relação com o conhecimento.

Para o docente P4, a flexibilização do planejamento foi relatada como uma possibilidade de conhecer o caminho percorrido pelos/as alunos/as na construção do conhecimento.

Sim... Eu tento flexibilizar, dependendo do andamento dos meus alunos, até do que ele já tem, da bagagem que ele já tem, eu sei se posso caminhar e por quais caminhos eu posso andar, então eu tento sim me adequar. Pra que ele [aluno] perceba que ele pode mais, sabe? Que ele pode caminhar mais, que ele pode chegar mais longe do que ele pensa, pra que ele não fique só acomodado a uma situação ou a uma realidade. (P4).

Percebemos a preocupação do docente P4 em incentivar os/as alunos/as a buscarem novas perspectivas de aprendizagem, o que, por um lado, se aproxima da perspectiva do autor em foco, na medida em que busca estimular os/as alunos/as a assumirem novas responsabilidades para com a construção do seu próprio conhecimento. Por outro, revelou um aspecto não discutido por Perrenoud, também presente nos relatos dos/as outros/as docentes que participaram da pesquisa: a empatia na relação professor/a-aluno/a. Tal aspecto é bastante recorrente tanto nas observações como nos trechos das entrevistas e será discutido de forma aprofundada mais adiante.

Outro aspecto destacado por Perrenoud a ser considerado no planejamento é o imprevisto. A improvisação é tida pelo autor não no sentido de tomar decisões de forma impensada, mas sim levando em conta a necessidade de redefinir os rumos e favorecer novas possibilidades, novas descobertas. No relato de P4, fica explícito como o imprevisto faz parte de seu planejamento.

Eu gosto muito de dosar o preparo e a programação das aulas com a improvisação. E aí você pode me perguntar o porquê, né? Eu sei que se insiste muito na importância das metodologias de ensino, de aulas bem preparadas, de aulas muito bem programadas. Sim, as minhas aulas são todas bem planejadas, programadas. [...] Sempre que posso, estou levando o novo pra dentro da sala de aula, um recurso que atinja melhor o meu aluno naquele momento, que faça ele compreender melhor o conteúdo, mas o fato é que uma aula muito bem programada, bem certinha, não dá o espaço para que o meu aluno, ele, possa perguntar, pra que ele possa interagir comigo, pra que ele possa intervir, para a dúvida a ser gerada. Então é por isso que eu sempre gosto de dosar o preparo das minhas aulas com a improvisação que vai ter lá no momento em que estiver lecionando. (P4).

O relato acima revela que, no planejamento, P4 abre espaço para que as dúvidas possam ser geradas, para que os/as alunos/as busquem fazer descobertas de maneira mais autônoma. Importante destacar que o docente P4 desenvolveu a prática de ensino a partir de situações-problemas utilizando-se das metodologias baseada na resolução de problemas no formato de "estudos clínicos".

Perrenoud afirma que, em uma instituição burocratizada como a escola, nem todos os eventos podem ser totalmente previsíveis, pois "[...] trata-se mesmo de

aventuras intelectuais, de empreendimentos com resultado desconhecido, que ninguém, nem sequer o professor, jamais viveu em condições exatamente iguais.” (PERRENOUD, 1999, p. 63).

Por fim, outro aspecto da abordagem por competências referente ao planejamento diz respeito à exigência de uma menor compartimentação disciplinar. O depoimento do docente P1 revelou o seguinte:

Eu primei pela interdisciplinaridade, mas não só, e como é que se dá essa interdisciplinaridade? Então eu aciono sim outros saberes por que eu primo pela pedagogia da problematização, pelo fomento da curiosidade epistemológica, conforme Paulo Freire fala, e também pra que os alunos façam jus à pedagogia da pergunta, para que os alunos se coloquem enquanto construtores do conhecimento. Meu objeto de trabalho são as políticas educacionais, mas é inadmissível entender das políticas educacionais se não acionarmos os conhecimentos historicamente construídos, aí nós temos que fazer jus à história da educação. (P1).

Para P1 foi importante estimular o aprendizado em função da relação do conhecimento com outras disciplinas. Dessa forma, podemos estabelecer uma relação com o pensamento de Perrenoud para o qual o conhecimento fragmentado não faz sentido, uma vez que, na abordagem por competências, o aprendizado se dá em conjunto com outras disciplinas e áreas do conhecimento, não pertencendo a apenas uma disciplina. Nesse sentido, citamos também uma passagem da aula de P2 quando propôs uma atividade onde os/as estudantes deveriam relacionar os conteúdos de sua disciplina com os conteúdos trabalhados nas outras disciplinas do curso.

De uma maneira geral, percebemos que a concepção de planejamento flexível fez-se presente nas práticas observadas e foi entendida pelos sujeitos como possibilidade para que os ajustes pudessem ser realizados, não apenas no início, mas durante todo o processo pedagógico. Do mesmo modo, a improvisação pôde ser apontada como parte do planejamento, pois a dinâmica da sala de aula é composta por aspectos previsíveis e imprevisíveis e, desse modo, o/a professor/a é chamado/a a replanejar.

3.2 Prática de ensino

A prática de ensino é aspecto crucial da prática docente. É o momento em que a relação ensino-aprendizagem se materializa por meio de inúmeros métodos e estratégias didáticas. A perspectiva teórica de Philippe Perrenoud, a partir da noção de competências, postula que a principal função do ensino é auxiliar o/a estudante na construção de competências para a vida prática. Em se tratando do ensino superior, o ensino deve estar voltado ao treinamento para o mercado de trabalho. Segundo o autor, a prática de ensino não diminui a relação pragmática com o saber, ou seja, é preciso passar da lógica de ensino para a lógica de “treinamento”. O/A professor/a passa a ser um/a *coaching*, uma espécie de treinador/a que deve conduzir os/as estudantes a atingirem suas metas (PERRENOUD, 1999).

Diante das observações realizadas, percebemos que os quatro docentes apresentaram preocupações com a vida prática e com a resolução de problemas.

Não expressaram, rigorosamente, a intenção de ser meros “treinadores”, mas trouxeram, em suas dinâmicas, a relação do conhecimento com as questões do cotidiano dos/as profissionais em formação. Ao analisarmos as práticas de ensino com base nas prerrogativas lançadas por Perrenoud, identificamos que P2 trabalhou com a mobilização de conhecimentos e resoluções de problemas. Durante os momentos de observação, o docente propôs uma atividade para que os/as estudantes resolvessem algumas questões por ele lançadas. De maneira semelhante, P4 utilizou, na sua aula, uma atividade avaliativa, cujo objetivo era resolver situações-problemas da área de Química.

Na aula de P3, também identificamos o que o autor chama de “mobilização de conhecimentos”, “trabalho com situações-problemas” e “planejamento flexível” materializado na prática de ensino. O docente apresentou para a turma do curso de Pedagogia algumas atividades que poderiam ser realizadas pelos futuros docentes quando fossem ministrar aulas de História. Ficou clara a preocupação com a utilidade do conhecimento, ou seja, houve uma aproximação com o pensamento de Perrenoud (1999, p. 53) quando este afirma que “[...] o conhecimento precisa encontrar lugar na ação.”

Sobre a prática do planejamento flexível materializada na prática de ensino executada por P3, podemos citar a passagem em que precisou redirecionar uma ação de sua aula para que os/as estudantes compreendessem melhor o que a atividade propunha. O professor, regente do componente curricular “Metodologia do Ensino de História”, expôs um exemplo de atividade para aulas de História na Educação Básica. A atividade correspondia a um jogo teatral. O jogo diz respeito à execução de algumas cenas históricas simuladas durante as aulas. Enquanto o professor descrevia a atividade, percebeu que os/as estudantes não entendiam como realizá-la. Em pouco tempo, o docente resolveu substituir a descrição da atividade para a vivência desta. Com isso, houve a compreensão do que se tratava.

Além da observação, a prática de ensino também foi temática recorrente nas falas dos/as professores/as quando entrevistados/as. Algumas passagens de seus depoimentos foram significativas para que pudéssemos identificar relações com o que nosso autor de referência propõe sobre a docência. O depoimento de P1 mostrou-nos a preocupação da formação no ensino superior para questões pragmáticas, ou seja, para a vida prática. Vai ao encontro do pensamento de Perrenoud quando diz que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados e que, nessa compreensão, os/as estudantes precisam desenvolver um protagonismo na resolução de problemas.

O ensino por competência no ensino superior é fundamentalmente essencial porque o que nós temos que promover enquanto professores é exatamente ajudar aos alunos a compreenderem e desenvolverem suas competências e habilidades. Então o ensino por competência corrobora para que o aluno possa ser autônomo e protagonista do seu próprio conhecimento. (P1).

Ainda sobre a perspectiva de mobilizar conhecimentos e trabalhar por situações-problemas, podemos trazer um trecho da entrevista com P4:

O ensino por competência implica uma mobilização dos conhecimentos do estudante do Ensino Superior. Isso vai desenvolver nos estudantes

respostas inéditas, criativas e até eficazes para problemas novos, visto que, no ambiente de trabalho, ele não vai apenas se desenvolver no lado intelectual, a gente tem que pensar no aluno como um todo e como futuro profissional. (P4).

Os trechos apresentados mostram-nos que a noção do ensino por competência permeia diversas instituições e diversos cursos em nível superior. O docente identificado como P1 esteve vinculado a uma instituição pública federal e atuava num curso de formação de professores/as em Recife. P4, por sua vez, atuava numa autarquia, no interior do estado de Pernambuco, num curso da área de saúde (farmácia). Ambos concordaram que o ensino por competência contribui para a formação profissional dos/as estudantes e sua autonomia.

Os depoimentos de P2 e P3 também apresentaram aproximações no que se refere ao aspecto de negociar e conduzir projetos com os/as alunos/as, além de criar e mobilizar outros meios de ensino. Porém, vale salientar que P2 apresentou ainda uma crítica à noção de competências utilizada por muitos cursos de formação docente, em especial, cursos da área das Humanidades. A professora disse o seguinte:

Penso que, no ensino superior, hoje em dia, deveria ter uma mudança da própria noção de competência, pelo menos na área de humanas, que é a área em que eu trabalho. A gente fica predizendo um certo tipo de competência, certos tipos de objetivos e conteúdos que não coadunam com a realidade dos alunos. [...] Eu penso que 50% de uma disciplina deveria ser o uso, as competências estabelecidas pelo curso, e os outros 50% deveria ser a voz do aluno no sentido do que o aluno traz para ser discutido. Antes de tudo, precisamos pensar: competências para quê? E para quem? Em que momento? (P2).

Mesmo tecendo críticas ao uso da noção de competências, o depoimento de P2 aproxima-se do que diz Perrenoud sobre o envolvimento dos/as estudantes nos projetos sugeridos pelos/as professores/as. Para o autor, as situações-problemas precisam fazer sentido aos/as alunos/as. A preocupação com o *feedback* dos/as estudantes também foi aspecto relevante na fala de P3. Relaciona-se também com o pensamento de Perrenoud ao afirmar que a resposta dos/as alunos/as à aula é um indicativo do sucesso do seu trabalho.

Eu sempre tento fazer cada aula diferente uma da outra. Eu acho que é mais ou menos isso que eu tento fazer. Ao longo do tempo eu fui percebendo as maneiras com as quais as turmas se emocionavam mais, se engajavam mais. Então, um aspecto importantíssimo da minha prática é o olhar dos alunos. Esse olhar dos alunos me diz até que ponto estou sendo efetivo ou não. Até que ponto eu vou sair da aula frustrado; até que ponto eu vou sair da aula feliz. (P3).

Os depoimentos acima podem ser fundamentados pelo seguinte pensamento de Perrenoud (1999, p. 69):

Um processo norteado pela formação de competências exige do aluno uma implicação na tarefa muito mais forte. Não só uma presença física e mental efetiva, solicitada tanto pelos outros alunos como pelo

docente, mas também um investimento que implique imaginação, engenhosidade, perseverança, etc.

As passagens das aulas observadas e os trechos das entrevistas com os/as professores/as mostram-nos o quanto a noção de competência está presente na prática de ensino de docentes do ensino superior. Mesmo com algumas críticas, como foi o caso de P2, vimos que a ideia de formar profissionais competentes para atuarem no mercado de trabalho é algo marcante no ensino superior, independentemente da instituição e da área de conhecimento.

3.3 Avaliação

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação descontextualizada arruína a abordagem do ensino por competência. O autor defende a prática da avaliação formativa, pois ela considera o processo de ensino-aprendizagem como um todo. O/A professor/a deve propor situações complexas que permitam aos/às alunos/as lançarem mão de diferentes instrumentos e estratégias para resolvê-las. Além disso, deve fornecer constantes *feedbacks* sobre o desenvolvimento da classe, valorizar os desempenhos coletivos e envolver os/as alunos/as na avaliação de suas habilidades, debatendo critérios e objetivos. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser estritamente certificativa e padronizada para focar-se nas competências.

Numa outra perspectiva, os/as críticos/as do ensino por competências alertam que, à medida que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade na organização dos currículos e programas de ensino, o foco da avaliação das competências volta-se à verificação de habilidades técnicas e de comportamentos observáveis. Há uma supervalorização do “saber fazer” em detrimento de outras formas de conhecimento. O excesso de pragmatismo inviabilizaria a relação ampla dos/as alunos/as com os objetos de aprendizagem (RAMOS, 2011).

Outra questão apontada pelos críticos faz referência ao tratamento dado aos resultados das avaliações construídas a partir de matrizes de competências. Na maioria dos casos, esses resultados contribuem mais para provocar hierarquizações entre os/as alunos/as do que para personalizar os processos de ensino-aprendizagem em função de fragilidades individuais. Basta observar a dinâmica das avaliações de larga escala. Elas não consideram, em suas análises sobre os resultados, as diferenças e particularidades de todos aqueles que são submetidos aos exames. Ao contrário, costumam ranquear os/as alunos/as em função de um padrão de desempenho preestabelecido.

Considerando essas duas posições, observamos as situações da prática docente e construímos as entrevistas com os/as professores/as acerca desta temática, a partir da identificação de suas concepções sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bem como os instrumentos e estratégias avaliativas adotados. Com isso, visamos compreender se existiam possíveis hierarquias entre saberes teóricos e práticos, além das finalidades atribuídas pelos/as docentes ao processo avaliativo.

Identificamos que os quatro professores utilizaram, prioritariamente, duas formas de avaliação: a somativa e a formativa. Mesmo que a avaliação final dos/as docentes contabilizasse seus desempenhos em atividades pontuais - realizadas

ao longo do semestre letivo -, havia uma preocupação em contextualizar os conceitos teóricos trabalhados em suas disciplinas com a atuação prática do campo profissional e, em alguns casos, com as experiências de vida dos/as alunos. Eles também procuraram utilizar uma pluralidade de instrumentos e estratégias avaliativas para envolver a classe e oportunizar diferentes formas de manifestar a aprendizagem, tais como: provas escritas, seminários e portfólios. Vejamos o depoimento de P2 a esse respeito:

Eu costumo fazer vários exercícios avaliativos durante a disciplina. À medida que vamos estudando os teóricos [autores], sempre fazemos uma avaliação do pensamento de cada um deles. A turma desse semestre é composta por estudantes do curso de Artes Plásticas e do curso de Música. Por isso, em uma das atividades, propus que eles fizessem uma pintura aqui na sala, que representasse os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. Depois a turma fez leitura das obras e fizemos uma discussão bem interessante. [...] Outra atividade que fizemos foi os estudos de caso e surtiu bastante efeito. Analisando agora, me dei conta que avaliação nunca é a mesma, de uma turma para outra sempre muda, de acordo com o ritmo da turma. (P2).

Percebemos, durante a observação, que houve um esforço deste docente em utilizar linguagens que eram familiares aos alunos para facilitar a compreensão de conceitos. O professor procurou variar os instrumentos avaliativos a depender dos objetivos de aprendizagem e das características dos grupos com os quais trabalhava. Ele também utilizou estratégias avaliativas que aproximaram os alunos da realidade em que iriam atuar profissionalmente, como, por exemplo, o estudo de caso.

Na concepção de P1, a avaliação formativa promoveria a democratização do ensino. A professora informou que envolvia os/as alunos/as no processo de escolha das atividades e até dos conceitos trabalhados na disciplina. Observamos, no que seria a última avaliação do semestre, a apresentação de portfólios produzidos pelos/as alunos/as, em grupo, sobre os conhecimentos construídos na disciplina de Políticas Educacionais. Cada portfólio continha as seguintes atividades: um desenho representando a escola e as políticas educacionais que os/as alunos/as usufruíram quando ainda estavam na educação básica; mapas conceituais dos textos discutidos ao longo das aulas; uma produção textual, em gênero literário sobre as políticas educacionais; a memória de uma das aulas vivenciadas na disciplina e um mosaico de fotografias que representavam os quatro elementos essenciais para constituição das políticas educacionais (mobilização, capacitação, informação e sensibilização).

Durante a entrevista, a professora manifestou sua intenção em adotar um instrumento avaliativo que auxiliasse os/as alunos/as a expor as competências desenvolvidas “[...] um portfólio é o retrato de tudo que foi construído no decorrer do semestre. E os alunos usaram de várias competências para poder expor o conhecimento que adquiriram e como eles adquiriram, sendo protagonistas e inovando.” (P1).

Perrenoud recomenda que o/a professor/a não utilize a avaliação enquanto meio de barganha, mas que apresente aos/as alunos/as instrumentos que os/as ajudem a trabalhar em conjunto e a aperfeiçoar suas competências. Por outro

lado, o autor também defende a utilização de avaliações individualizadas, que possam contribuir na identificação das necessidades específicas de cada sujeito. Identificamos que a prática avaliativa de P4 aproximava-se dessa proposta.

Os meus instrumentos de avaliação são amplos. Eu não limito a minha avaliação apenas à prova escrita [...] eu uso diferentes meios pra que eu possa avaliar o meu aluno [...] seja um trabalho, um trabalho em grupo (*team based-learning*), um trabalho individual, um trabalho escrito ou oral... prova com consulta, prova sem consulta. (P4).

Analisando os depoimentos dos/as professores/as, percebemos que suas práticas avaliativas coincidem com as ideias de Perrenoud no que tange à adoção de variados instrumentos, à valorização da contextualização nas situações avaliativas e à exploração de diferentes linguagens para verificação da aprendizagem dos/as alunos/as. Por outro lado, percebemos que não havia valorização do pragmatismo discente na aprendizagem, conforme defendido pelo referido autor: “[...] uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões.” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Os/as professores/as participantes da pesquisa consideraram importante que os/as alunos/as construíssem as competências exigidas pela sociedade e tivessem sólido conhecimento sobre o campo profissional em que iriam atuar. Mas, nem por isso, limitaram a avaliação à resolução de problemas práticos. Os/as professores/as defenderam a avaliação formativa, pois acreditavam que ela era capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e democrático, conforme ressaltou P1. Desta forma, consideramos que a prática docente desses/as professores/as afastou-se da visão reducionista do ensino por competências, citada pelos críticos.

3.4 Relação professor/a-aluno/a

O debate sobre a relação professor/a-aluno/a no ensino superior, em geral, está focado em duas dimensões. A primeira trata da relação entre o/a professor/a, os/as alunos/as e os objetos de conhecimento. Está relacionada ao modo como o/a docente organiza e interfere nas situações de aprendizagem, mediando ou apenas transmitindo conhecimentos. A segunda aborda a relação interpessoal entre os sujeitos, diz respeito à proximidade ou ao distanciamento que permeiam as relações pedagógicas entre professores/as e alunos/as. As duas faces da questão influenciam a própria relação que os/as discentes desenvolvem com o saber. Há casos em que a abordagem metodológica do/a professor/a pode dificultar a aprendizagem em determinada disciplina, mas também há casos em que os entraves na construção do conhecimento são provocados por posturas rígidas dos/as docentes que reprimem ou inibem a exposição de ideias ou manifestação de dúvidas dos/as alunos/as (SANTOS; SOARES, 2011).

Ao propor um ensino orientado para o desenvolvimento de competências, Perrenoud ressalta a necessidade da reestruturação da própria identidade docente. Essa abordagem demanda um/a professor/a disposto/a a focar menos no

ensino e mais na aprendizagem. Assim, o/a professor/a precisa engajar-se nas tarefas propostas e desafiar o/a aluno/a, utilizando métodos que possibilitem a participação ativa da classe. Além disso, deve considerar os erros e resistências dos/as alunos/as como parte do processo de desenvolvimento e, diante deles, rever suas práticas, buscando envolver os sujeitos nas tarefas, possibilitando uma mudança de postura diante do seu próprio processo de aprendizagem. Os/As alunos/as, por sua vez, aprenderiam a trabalhar em equipe e atuar como responsáveis na condução do processo pedagógico (PERRENOUD, 1999).

Ao analisar as premissas estabelecidas por Perrenoud para os ofícios discente e docente, percebemos que, na relação professor/a-aluno/a, há uma preocupação maior com os aspectos cognitivos, ou seja, a relação de ambos com o conhecimento. Questões de ordem social ou cultural são pouco consideradas. Também parece não haver, em sua teoria, uma preocupação com a abordagem crítica dos saberes e competências construídos. Nesse sentido, consideramos que sua abordagem é, de certa forma, “homogeneizadora”, pois há expectativa de que todos os/as estudantes cheguem a resultados muito similares, desde que o/a professor/a organize o trabalho pedagógico de acordo com as prerrogativas do ensino por competências.

Durante os momentos de observação das aulas e entrevistas, buscamos compreender como os/as professores/as investigados/as conduziam e construíam a relação com os/as alunos/as. Procuramos compreender se os/as professores/as preocupavam-se apenas com o desenvolvimento cognitivo, incluindo a apropriação de saberes teóricos e práticos das disciplinas, ou se estavam, também, preocupados/as com a formação dos sujeitos - valores e posturas éticas diante do conhecimento e da prática profissional. Algumas questões nortearam a pesquisa de campo em relação à categoria em questão: a formação proposta preconiza o ensino por competências voltado, sobretudo, à competitividade do mercado de trabalho? Os/as professores/as demonstraram preocupação com os usos que os/as alunos/as fariam do conhecimento construído e seu potencial de transformação social? Qual a concepção de formação profissional defendida?

A análise do depoimento dos/as professores/as revelou que havia uma preocupação sobre a formação geral dos/as alunos/as e que eles/as esperavam formar sujeitos, para além de bons técnicos. É o que podemos constatar no depoimento de P4.

O que é necessário é cada professor se sinta responsável pela formação global do seu aluno, sabe? Que ele pense num todo... principalmente no curso de farmácia [...] Futuramente esse profissional não pode ser apenas um profissional técnico. Eu falo como farmacêutico agora. Ele tem que ter um olhar amplo, porque são vidas, são pacientes, são sofrimentos... (P4).

Nas concepções e nas práticas de P1, P2, P3 e P4, o desenvolvimento da formação profissional, numa perspectiva ampla, demanda uma articulação maior entre os/as professores/as do curso. É necessário pensar de forma global na formação que está sendo oferecida. Durante a observação, percebemos que os sujeitos da pesquisa, em suas aulas, traziam questões referentes à afetividade, interação ou até mesmo diversidade cultural, como foi o caso de P3 ao tratar do ensino da História na Educação Básica.

Segundo os docentes/as pesquisados/as, os/as alunos/as deveriam formar-se não apenas para mobilizar conhecimentos em situações práticas, mas para que tenham condições de refletir e analisar criticamente as próprias teorias estudadas, compreendendo a incompletude do saber, seus limites e diferentes abordagens. Assim, defenderam a problematização dos saberes ensinados, e não apenas a transmissão do conhecimento.

Eu acho que o professor nunca pode olhar para si e achar que seu trabalho é entrar na sala e falar de uma teoria, de um método [...] Eu acho que precisamos refletir sobre o conteúdo e as teorias [...] Por isso eu penso que não é um processo de construção do conhecimento que o professor deve fazer em sala. É um processo de reflexão sobre o conhecimento, reflexão sobre a teoria, sobre sua própria prática. (P2).

Masetto (2003) considera a reflexão crítica como elemento fundamental da formação universitária. É de grande importância que os indivíduos em formação conheçam diferentes teorias e pontos de vista; que compreendam o contexto social e político de sua profissão e analisem as condições éticas do exercício profissional. Para tanto, é necessário que os/as professores/as considerem que estão lidando com adultos com motivações e estilos de aprendizagem diferentes; que carregam experiências anteriores e que podem enriquecer a construção do conhecimento.

Ainda segundo o autor, os/as docentes do ensino superior alcançam melhores resultados em relação à aprendizagem dos/as alunos/as quando conseguem estabelecer uma relação de parceria com eles/as. É importante que haja um clima favorável e o compartilhamento de objetivos comuns. Os papéis de aluno/a e professor/a não são dicotômicos na relação pedagógica, ambos perseguem a aprendizagem do primeiro. Os objetivos manifestados pelos/as discentes podem servir de norte para a organização da prática docente.

Os/as professores/as participantes da pesquisa demonstraram interesse em criar uma relação de maior proximidade com as turmas, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as trajetórias dos/as alunos, seus anseios, dificuldades e interesses. Defenderam que é necessário olhá-los/las numa perspectiva de integralidade, considerando seus potenciais cognitivos, sociais e afetivos. Para eles/as, as histórias de vida e os saberes construídos em outros espaços têm forte reatamento na formação profissional. “Quando eu vejo o meu aluno, na minha sala de aula, eu vejo uma pessoa que tem toda uma história por trás. Por fora daquele ambiente, fora daquela sala de aula, meu aluno tem toda uma história.” (P4).

Os depoimentos dos/as professores/as apresentaram uma concepção mais ampla do processo formativo em relação ao ensino por competência, postulado por Perrenoud. Os/as docentes não se enxergaram como meros treinadores/as ou *coaching*, responsáveis por melhorar o desempenho prático dos/as estudantes no exercício da profissão. Havia, sobretudo, uma preocupação com a atuação ética dos sujeitos no campo profissional. Além disso, percebeu-se um esforço dos/as professores/as em compreender as singularidades dos/as alunos/as e promover uma formação que contemplasse as dimensões cognitivas, sociais, políticas e afetivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos traçados para esta pesquisa, no aporte teórico e nos dados oriundos da pesquisa de campo, identificamos que os/as professores/as pesquisados/as apresentaram aproximações com a abordagem do ensino por competência, mesmo que não tenham explicitado a clareza deste direcionamento didático. Os quatro docentes, sujeitos da pesquisa, flexibilizaram o planejamento em função das necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos; procuraram diversificar as metodologias utilizadas; valorizaram a resolução de problemas como estratégia de ensino; relacionaram as teorias ao campo da prática profissional da área de formação em que atuam; estimularam a participação ativa dos/as estudantes na construção do conhecimento e buscaram adotar uma abordagem formativa do processo avaliativo. Em contrapartida às aproximações, percebemos que não se consideravam meros/as treinadores/as ou *coaching*. Nas concepções apresentadas sobre suas práticas docentes, identificamos que os/as professores/as têm como objetivo formar profissionais competentes, mas também críticos e éticos.

Os/As professores/as apresentaram uma perspectiva mais ampla sobre a profissionalidade docente, que vai além das prerrogativas estabelecidas para os ofícios de professor/a e de aluno/a. Eles/as demonstraram compromisso com uma formação que vai além da teoria e da técnica; que esteja relacionada com outras dimensões e saberes dos/as estudantes/as. As análises realizadas indicaram que havia uma tentativa dos/as docentes de superar o ensino transmissivo e valorizar metodologias que promovam a participação ativa dos/as alunos/as nos processos pedagógicos.

Mesmo considerando o pequeno universo de práticas docentes analisadas, os resultados dessa pesquisa apontam para capilaridade da abordagem do ensino por competências no ensino superior. Embora não haja, muitas vezes, um aprofundamento na teoria de Philippe Perrenoud, por parte dos/as professores, suas ideias estão presentes nas políticas curriculares das últimas décadas e acabam sendo assimiladas pelos discursos de renovação da prática docente. Vale ressaltar que muitos elementos estruturadores dos novos ofícios de aluno/a e professor/a são comuns a outras teorias pedagógicas, e por isso podemos encontrá-las nos discursos dos/as professores/as, sem que haja uma filiação, de fato, às ideias de Perrenoud.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº1/2002, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 4 maio 2019.
- CASTANHO, Sérgio. A Educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. *Interface - Comunic, Saúde e Educ.*, Botucatu, v. 4, n. 7,

p. 163-166, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/24.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas. v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação*. Paris: UNESCO, 1998.

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

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Cenilza Pereira dos Santos; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. (org.). *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Ed. UFPE, 2009.

Recebido em: 12 jul. 2019

Aceito em: 6 abr. 2020