

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Nilton Luiz Souto

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COMPETÊNCIAS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Nilton Luiz Souto

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COMPETÊNCIAS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo sob a orientação da Professora Doutora REGINA LÚCIA GIFFONI LUZ DE BRITO.

**SÃO PAULO
2011**

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação ao meu pai Pedro Souto que,
em vida, foi meu grande professor. Para você e
por você, encontrei forças para ir até o fim.
Para minha mãe Leonor, que sempre me impulsionou
a continuar e pelos seus ensinamentos
da verdade, justiça e amor.
A minha esposa Cláudia, grande companheira e aos
meus filhos João Pedro e Marcus Vinícius, por serem
o meu porto seguro nas navegações turbulentas,
por me darem as forças necessárias para transpor
os obstáculos em meu caminho e
coragem para alçar este voo.*

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a concluir este trabalho. Meus sinceros agradecimentos...

A Deus, que me proporcionou saúde, força e boas condições para a realização deste trabalho.

Ao Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e às Agências Financiadoras CAPES e CNPq, que me proporcionaram condições de continuidade de estudos.

Com carinho e respeito, agradeço à Prof^a. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, por me proporcionar a oportunidade de trabalhar sob sua orientação, tendo demonstrado paciência e estímulo. Suas leituras atentas e dedicadas me ajudaram a seguir em frente com esse trabalho.

Aos membros da banca, à Prof^a. Dra. Mere Abramowicz e à Prof^a. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, pelo acolhimento, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições pertinentes durante o exame de qualificação, me inquietando a buscar novas informações para contemplar esta pesquisa.

Aos professores do Programa, pela abordagem crítica que adotam em suas aulas e por proporcionarem momentos tão ricos de aprendizagem, sempre discutindo os principais dilemas da educação em nosso país.

A todos os colegas de sala com os quais eu tive oportunidade de conviver no curso de mestrado.

À universidade e a todos os professores participantes da pesquisa, que, ao compartilhar conosco suas reflexões, sentimentos e impressões, tornaram possível a realização deste trabalho.

A todos os meus familiares, em especial meus irmãos Carlos, Adalgisa e Lucy. Cada um, de sua maneira, incentivou para que eu concluísse o mestrado.

Ao meu pai Pedro (*In memoriam*) e à minha mãe Leonor, pelo estímulo e por me ajudar em todos os momentos.

Aos meus filhos João Pedro e Marcus Vinícius, pela paciência e pela compreensão nas ausências em razão do curso.

Agradeço em particular e com todo o amor, à minha esposa Cláudia, por ter compartilhado todos os momentos – alegres, conflituosos e desgastantes – e por termos vivido essa experiência juntos.

RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é refletir sobre a prática pedagógica de professores de uma Universidade Pública no sul do Estado de Minas Gerais frente às exigências de um modelo educacional centrado na construção e no desenvolvimento de competências. Nesse contexto, caracterizado por orientações nacionais e internacionais que utilizam a noção de competências como eixo central, a prática pedagógica exercida pelo professor universitário adquire um papel relevante na concretização de tais prescrições. Os referenciais teóricos presentes neste trabalho foram buscados em Abramowicz, Araújo, Bordenave e Pereira, Boruchovitch e Costa, Brito, Cebrian, Cunha, Chauí, Felício e Possani, Freire, Gil, Gonçalves, Lara, Masetto, Perrenoud, Sacristán, Tardif, Werner, Zabalza, entre outros, os quais abordam as características de práticas pedagógicas que enfatizam o ensino e as práticas pedagógicas que priorizam a construção e o desenvolvimento de competências. Para tanto, este trabalho utiliza-se da pesquisa qualitativa, por entendê-la como a mais adequada para esse processo, sublinhando as particularidades presentes nas práticas pedagógicas analisadas. Optamos pela pesquisa bibliográfica, pela análise documental e pela pesquisa de campo, privilegiando a entrevista semiestruturada, realizada com 10 professores que atuam na Universidade Pública analisada. Todas as entrevistas foram presenciais, agendadas antecipadamente, gravadas digitalmente e depois transcritas. Ao apontar os avanços e as limitações presentes nas práticas pedagógicas dos professores universitários, procura-se evidenciar a importância de uma formação docente capaz de atender e refletir acerca das prescrições oficiais sobre a construção e o desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Ensino Superior; Construção e Desenvolvimento de Competências; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to reflect about the pedagogical practice of teachers at a Public University in the southern state of Minas Gerais front requirements of an educational model focused on building and skills development. In this context, characterized by national and international guidelines that use the notion of competence as the centerpiece, pedagogical practice exercised by the university teacher acquires a relevant role in achieving these requirements. The present reference theoretical this work were searched in Abramowicz, Araújo, Bordenave e Pereira, Boruchovitch e Costa, Brito, Cebrian, Cunha, Chauí, Felício e Possani, Freire, Gil, Gonçalves, Lara, Masetto, Perrenoud, Sacristán, Tardif, Werner and Zabalza, and discuss the features of pedagogical practices that emphasize education and pedagogical practices that emphasize building and skills development. For this, this work is used qualitative research, to understand it as the most suitable to this process, stressing the presents particularities in pedagogical practices considered. We chose by research bibliographic, documentary analysis and field research, focusing on semi-structured, held with teachers working at the State University considered. All interviews were face, scheduled in advance, digitally recorded and transcribed later. By pointing present the advances and limitations in pedagogical practices of university teachers, seeks to highlight the importance of a teacher training able to meet and think about the requirements on the construction official and skills development.

Keywords: Higher Education; Building and Skills Development; Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos sujeitos pesquisados: formação acadêmica e atuação profissional	23
Quadro 2 – Subtemas em análise.	25
Quadro 3 – Ações que visam facilitar o ensino e a aprendizagem.....	57
Quadro 4 – Síntese dos modelos educacionais centrados no ensino e na construção e no desenvolvimento de competências	60
Quadro 5 – Cursos, campos de atuação e algumas competências a serem construídas e desenvolvidas presentes nas propostas pedagógicas da instituição	66
Quadro 6 – Síntese das facilidades e dificuldades manifestadas pelos professores.	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 33

Tabela 2 – Estatísticas do ensino superior no Brasil (1980 – 2006)..... 34

Tabela 3 – Expansão de cursos e de vagas na UNIFI (2006 – 2010) 64

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BIRD:	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEUFE:	Centro Universitário Federal.
CNE:	Conselho Nacional de Educação.
DCN:	Diretrizes Curriculares Nacionais.
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio.
IES:	Instituição de Ensino Superior.
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
JEMG:	Jogos Estudantis de Minas Gerais.
LDMN:	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais.
MEC:	Ministério da Educação e Cultura.
OCDE:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONGS:	Organizações Não Governamentais.
PCNs:	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDE:	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PDI:	Plano de Desenvolvimento Institucional.
PNE:	Plano Nacional de Educação.
PUC – SP:	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
REUNI:	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
TCC:	Trabalho de Conclusão de Curso.
TICs:	Tecnologias da Informação e Comunicação.
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura.
UNIFI:	Nome pelo qual a Universidade em foco será conhecida neste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

As trajetórias percorridas	14
O problema de pesquisa.	18

CAPÍTULO I - CAMINHO METODOLÓGICO

1.1 Metodologia.....	21
1.2 O cenário da pesquisa e os sujeitos pesquisados.....	21
1.3 Procedimentos	24
1.4 Análise das entrevistas.....	28

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - Ensino Superior: um breve panorama atual no Brasil	32
2.2 A concepção de competência no ensino superior.	41
2.3 Abordagens conceituais atribuídas ao termo competências neste trabalho.....	45
2.4 O currículo por competências.....	48
2.5 A prática docente no contexto de construção e de desenvolvimento de competências	52

CAPÍTULO III - COMPREENDENDO A REALIDADE

3.1 Análise documental	63
3.1.1 A expansão universitária, as diretrizes e orientações para a construção e para o desenvolvimento de competências	63
3.2 Entrevistas: as manifestações dos professores	72
3.2.1 A expansão universitária na visão e na prática docente.....	72
3.2.2 O contato dos professores com as diretrizes dos cursos e suas concepções	77
3.2.3 O planejamento de ensino.....	82
3.2.4 A construção e o desenvolvimento de competências manifestadas na prática	87
3.2.5 Facilidades e dificuldades manifestadas pelos professores	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
---	------------

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de entrevistas.....	119
--	------------

ANEXO B – Apresentação das entrevistas e explicitação dos significados (Subtemas em análise):	
--	--

A expansão universitária na visão e na prática docente.....	121
---	-----

O contato com as diretrizes dos cursos e a concepção de competências manifestadas pelos professores	126
---	-----

Planejamento	132
--------------------	-----

A construção e o desenvolvimento de competências manifestadas na prática pedagógica dos professores em contato com os alunos	137
--	-----

Facilidades e dificuldades manifestadas pelos professores na docência universitária	145
---	-----

ANEXO C – Declaração de Bolonha	148
--	------------

INTRODUÇÃO

Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe,
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei...

Cada um de nós compõe a sua história,
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz...

(Almir Sater e Renato Teixeira)

INTRODUÇÃO

As trajetórias percorridas

Várias foram as vivências pessoais que influenciaram diretamente minha formação, constituindo minha identidade pessoal e profissional, fundamentando o meu interesse em desenvolver uma pesquisa, cuja temática refere-se à prática pedagógica do professor em uma universidade situada no interior de Minas Gerais. As recordações de tais vivências me levam ao passado.

Voltar às origens, ouvir o canto dos pássaros, apreciar a natureza, a água limpa entre as serras... Serrania, minha cidade natal. Da antiga praça, restaram “o castelinho”, com sua água, luzes e flores coloridas e a igreja matriz, onde o sino e a música permanecem soberanos. O carrinho de rolimã, o pique de pega-pega, o futebol na rua e os desenhos animados em uma televisão preto e branco, fizeram parte de minha infância e, de modo informal de minha formação. À época, no papel, os riscos de lápis coloridos, sem sentido, transformam-se na mais bela obra de arte na visão dos meus pais e meus irmãos. Assim, nesse contexto de valores familiares iniciei meu percurso escolar.

Meus estudos, da educação básica ao ensino médio, foram realizados em duas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Ambas as instituições, propiciaram-me momentos importantes de experiência e de crescimento. As posturas pedagógicas adotadas por vários professores durante meu caminhar em muito influenciaram a minha escolha profissional.

Aulas expositivas, centradas no conteúdo e na memorização, foram metodologias constantes, desde o início de minha escolaridade até a graduação. Recordo-me que nas séries iniciais do ensino fundamental utilizávamos a cartilhas na maior parte do tempo.

Na escola, havia um ambiente conhecido pelos alunos como “sala da tabuada”, onde ocorria em um dia específico da semana um processo altamente mecanizado. Éramos chamados a comparecer à sala, obedecendo à ordem alfabética do diário de classe para responder de forma aleatória a tabuada. Ficávamos ansiosos para conseguir “passar” da tabuada de dois para a tabuada de

três, e assim, sucessivamente. Não entendia o mecanismo de obtenção do resultado, mas o importante era falar corretamente o número solicitado. Confesso que ao sair da sala sentia um enorme alívio.

Contrapondo o descrito acima, relembro de práticas pedagógicas marcantes, como a observação feita sobre a germinação do feijão em ambientes com ou sem luminosidade, motivando-nos a participar e a aprender. Eram práticas pedagógicas simples, mas que já traziam as marcas do que viria a conhecer mais tarde como aprendizagem significativa.

O horário da educação física era um momento especial do currículo ali vivenciado. As meninas ficavam de um lado do pátio, jogando vôlei, enquanto os meninos, do outro lado, jogavam futebol. Os melhores lances e as melhores jogadas eram o assunto da semana inteira nas rodas de conversas dos meninos. Entre as poucas atividades extraclasse por mim vivenciadas, está a participação do time de futebol da escola, do qual fiz parte, no JEMG (Jogos Estudantis de Minas Gerais).

O abalo da batida do bumbo, o repique do tarol e o som estridente dos pratos alteravam a rotina de uma cidade pacata, anunciando que as comemorações do aniversário da cidade se aproximavam. Alunos de todas as séries participavam da fanfarra da escola, configurando um importante momento de socialização.

As estratégias de avaliação adotadas pelos professores, eram em sua maioria descritivas e visavam à definição de conceitos, a partir dos dizeres: o que é... Alguns professores aceitavam como resposta o entendimento a respeito do conteúdo; em contrapartida, outros professores faziam questão da definição dada por eles, “pronta e acabada”.

Ao iniciar o ensino médio, deparei-me com uma nova realidade. Devido à baixa procura pelo ensino diurno, a escola passou a oferecer o ensino médio à noite, tendo em vista, questões relacionadas ao aluno trabalhador. As oportunidades de emprego do município concentram-se na lavoura e na agropecuária, sendo o café e o leite seus principais produtos. Dessa feita, não vendo muitas perspectivas relativas ao emprego, muitos alunos evadiam e, outros, com enorme esforço, mantinham-se atentos à fala dos professores. Eu pertencia a esse último grupo.

Meu interesse pelos assuntos ligados ao estudo da vida foi aumentando gradativamente durante os anos em que cursei o ensino médio. Recordo-me de, juntamente com os colegas de turma, reunirmo-nos em grupo de estudos, sendo aqui as questões referentes ao conteúdo de Biologia lançadas a mim. Motivei-me,

ainda mais, a ponto de organizar estratégias de ensino facilitadoras para melhor compreensão do grupo. Iniciava-se ali o gosto pelo ensinar e a vontade, mesmo que inconsciente (na época), de criar situações metodológicas que facilitassem a aprendizagem. A semente da docência estava lançada e germinaria em breve.

Iniciar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi apenas uma questão de tempo e, com apenas três meses de curso, fui convidado a retornar como docente à escola na qual terminara de concluir o ensino médio. Em um turno, eu era professor de Biologia e, no outro, aluno do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim, a problemática vivenciada e discutida no primeiro era revista à luz dos conhecimentos abordados no segundo e vice-versa. Isso me proporcionava a riqueza de um contexto específico, com locais e momentos únicos. Durante onze anos, foram infinitos os momentos, locais e pessoas que ali me fizeram crescer pessoal e profissionalmente. As conversas formais e informais realizadas na sala de aula, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas e nos corredores da escola, possibilitaram-me problematizar minha própria prática pedagógica, alimentando o espiral da ação-reflexão-ação, a epistemologia da prática, como viria a conhecer posteriormente, já na Pós-Graduação, durante o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Assim, a formação inicial e continuada ali se imbricavam. A faculdade possibilitou-me enxergar novos horizontes e perceber o quanto a troca de experiências pode ser enriquecedora. Paralelamente, as vivências como professor de Biologia e o contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, possibilitaram-me constatar a existência de um distanciamento entre teoria e prática. Assim, procurando relacionar as teorias adquiridas no curso de formação à minha prática pedagógica, especializei-me nos estudos sobre Metodologia do Ensino de Ciências.

Os desafios apareciam e, sozinho, eu não os enfrentaria. Com o apoio constante da família, fui aprovado em um processo seletivo para professor substituto na UNIFI, nome fictício da universidade que se tornaria o cenário desta pesquisa. Assim, iniciei meus trabalhos nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia e Biotecnologia, ministrando as disciplinas de Bioética, Metodologia e Práticas de Ensino de Ciências e Biologia, além de supervisionar os estágios.

O contato com os professores da Universidade possibilitou-me, entre outras coisas, compreender o quanto é importante ser um educador pesquisador e o

quanto não tinha essa consciência devido a uma formação centrada no ensino tradicional, em que o professor é considerado como o único detentor e transmissor de um conhecimento pronto e acabado.

A UNIFI vivenciou nos últimos anos um crescimento vertiginoso na oferta de vagas e na diversidade de cursos. De acordo com os dados da expansão universitária ocorrida na instituição, observa-se que entre 2006 e 2010, o número de cursos saltou de 11 para 24 e de 520 para 1529 vagas ofertadas anualmente (conforme os dados apresentados na tabela 2, presente na página 34 deste trabalho). Essa expansão representa um avanço e evidencia certa melhoria nas condições de acesso à universidade. Portanto, a instituição, encontra-se diante de grandes desafios, dentre os quais, responder a uma demanda cada vez mais exigente da sociedade frente à transição do conhecimento, antes limitado ao ambiente universitário para outros espaços como laboratórios, Organizações Não Governamentais (ONGs) e institutos de pesquisas, o que requer uma maior integração entre alunos e professores e a capacidade de aprender continuamente.

Vivenciei durante minha formação e atuação profissional a frase que se tornou pressuposto deste trabalho: “o professor do ensino superior sabe muito bem a matéria, mas não sabe ensinar, posto que, não raro, são profissionais de outras áreas do saber que não a docência”. Isso levou-me a considerar que não podemos desprezar a influência de estratégias pedagógicas praticadas pelos professores universitários, como por exemplo, as que integram o ensino e a aprendizagem, conforme afirmam autores como Gil (2009), Bordenave e Pereira (2008), Masetto (2004) e Zabalza (2004), sendo reverberadas pelos futuros profissionais, em especial os que abraçarão a carreira docente.

O modelo tradicional de ensino considera a instituição e os professores detentores de um saber específico, sendo os alunos passíveis receptores dos conhecimentos. Esse fato se agrava uma vez que, não raro, esses alunos priorizam a obtenção do título em vez do conhecimento. Contrapondo tal situação à aprendizagem significativa, esta exige do professor mais que o domínio do conteúdo, o domínio de saberes, competências e habilidades que subsidiem a necessidade do docente de atuar como um mediador de aprendizagem, capaz de abrir espaços aos alunos para que estes assumam um papel ativo na própria aprendizagem.

O problema de pesquisa

Ao refletir sobre minha prática docente no ensino superior, analisar as salas de aula, as socializações com professores e alunos, concluo que encontrei dois mundos diferentes. De um lado, os professores, cuja função até algum tempo era restrita a transmitir o conteúdo de forma preestabelecida; de outro lado, o aluno que espera um professor menos rígido e, ao mesmo tempo, comprometido com o ensino.

A interação, o desenvolvimento dos conteúdos e a avaliação são alguns fatores evidenciados pelas literaturas que possibilitam perceber as diferenças existentes entre a prática pedagógica do professor centrada no modelo ensino ou no modelo da construção e desenvolvimento de competências, palavra que será devidamente conceituada e definida em item apropriado no decorrer do trabalho.

Nesse cenário, documentos utilizados como referência, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, publicações da Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO) e a própria Proposta Pedagógica da instituição pesquisada propõem o desenvolvimento de competências como eixo central. Nesse cenário, a prática pedagógica exercida pelo professor universitário adquire um papel relevante na concretização da construção e do desenvolvimento de competências por parte dos alunos e dos próprios professores.

As vivências aqui relatadas levaram-me à questão que orienta este estudo: Como ocorre a prática pedagógica dos professores de uma universidade pública no sul do estado de Minas Gerais frente a esse novo cenário, caracterizado pela expansão universitária e por um modelo educacional centrado na construção e no desenvolvimento de competências em seus alunos? Questão principal que se desdobra em: o direcionamento para o desenvolvimento de competências, anunciado nos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pela Instituição no município, influencia a prática pedagógica dos professores?

O objetivo deste estudo é, portanto, explorar de forma específica, como o direcionamento para a construção e desenvolvimento de competências nos alunos apresenta-se na prática pedagógica dos professores.

Tomo por hipóteses que as proposições relacionadas ao desenvolvimento de competências nos alunos, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Superior e nos projetos pedagógicos dos cursos, são lidas e interpretadas pelos professores universitários de diferentes maneiras, resultando em diferentes discursos e práticas educacionais, atribuindo às orientações um caráter relativo e que grande parte dos professores universitários, ainda orientados por princípios tradicionais, estariam preocupando-se mais com o ensino do que com a aprendizagem dos alunos, prevalecendo a exposição e a memorização de conteúdos em detrimento de práticas que privilegiariam a construção e reconstrução do conhecimento. Esse fato se agrava ao considerarmos a expansão universitária já citada.

Em busca da resposta ao problema anunciado e dos objetivos descritos, os capítulos deste trabalho assim se estruturam:

Capítulo I – Caminhos Metodológicos da Pesquisa: apresenta os procedimentos metodológicos que guiaram este estudo, detalhando os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados, cujo objetivo é refletir sobre a prática pedagógica dos professores de uma universidade pública no interior de Minas Gerais frente a um modelo educacional centrado na construção e no desenvolvimento de competências dos alunos.

Capítulo II – Referencial Teórico: abordando conceitos e pressupostos, o capítulo apresenta um breve relato do ensino superior no Brasil, enfatizando a expansão universitária, uma vez que é no contexto dessa expansão que se configura o cenário desta pesquisa, além de analisar documentos oficiais sobre a Educação Superior e introduzir a temática da prática pedagógica centrada nas noções de competência frente aos desafios contemporâneos.

Capítulo III – Trabalho de Campo: apresenta-se em duas partes. A primeira consiste em uma análise documental apresentando os dados da expansão universitária e as orientações presentes nas diretrizes da instituição. A segunda parte apresenta, analisa e discute os dados coletados via entrevista junto aos professores, sujeitos pesquisados.

Posteriormente, apresentamos as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO I

CAMINHO METODOLÓGICO

O conhecimento exige uma presença
curiosa do sujeito em face do mundo.

Requer uma ação transformadora
sobre a realidade.

Demanda uma busca constante.

Implica invenção e reinvenção.

(Paulo Freire)

CAPÍTULO I

CAMINHO METODOLÓGICO

1.1 Metodologia

Como já explicitado na introdução deste trabalho, as vivências como professor de metodologias e práticas de ensino nos cursos de graduação foram fatores preponderantes e se relacionam diretamente à escolha do tema dessa dissertação.

Para alcançarmos o objetivo deste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, pois temos a intenção de refletir os fatos do cotidiano, as peculiaridades do local estudado, as percepções e as crenças dos sujeitos, uma vez que, como afirma Chizzotti (1991), o termo qualitativo abrange uma partilha densa entre pessoas, fatos e locais que se constituem em objetos de pesquisa. Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa parte da necessidade de conhecermos uma determinada realidade para, desse modo, compreendermos o fenômeno em questão.

1.2 O cenário da pesquisa e os sujeitos pesquisados

O cenário desta pesquisa é uma universidade pública de ensino superior localizada no sul do Estado de Minas Gerais. Fundada em 1914, a instituição esteve no início de sua história voltada exclusivamente para os cursos de Bacharelado em Farmácia e Odontologia. Ainda nos primeiros anos de atuação, foi implantado o curso de Bacharelado em Enfermagem e Obstetrícia.

O credenciamento da Instituição como Centro Universitário Federal ocorreu em 2001, sendo um grande marco para o ensino superior na região. Hoje, a universidade é uma grande organização educacional, recebendo alunos de todas as

regiões do país, em sequência aos movimentos de expansão propiciados pelo Reuni.

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007, o Reuni é um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, sendo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como principal objetivo criar condições para que as universidades federais promovam a expansão física, pedagógica e acadêmica.

Atualmente, a UNIFI (nome que a universidade em foco será conhecida neste trabalho) oferece 22 cursos de graduação no município sede¹ e mais uma lista de pelo menos três novos cursos em desenvolvimento: Medicina, Filosofia e Serviço Social, além de 8 cursos divididos em outras duas localidades. A UNIFI oferece cursos de graduação e de pós-graduação nas modalidades presencial e a distância, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O currículo da instituição segue as orientações presentes nas Diretrizes Nacionais dos cursos de graduação, adotando como concepção e orientação fundamental o ensino para a construção e desenvolvimento de competências nos alunos, o que pode ser comprovado no quadro 5, presentes nas páginas 66 e 67 deste trabalho e nos objetivos presentes nas Propostas Pedagógicas dos cursos de graduação, entre os quais destacamos:

Formar profissionais com competência e habilidade para resolver problemas e detectar necessidades aplicando os conhecimentos da biotecnologia para inovar e aperfeiçoar produtos e processos matéria (Objetivos presentes na proposta pedagógica do curso de Biotecnologia, 2010).

O critério utilizado para a escolha dessa Instituição como foco de estudos foi o fato de o pesquisador ter lecionado como professor substituto na Instituição durante dois anos e atualmente desenvolver ali trabalhos ligados à tutoria em um curso de Especialização em Teorias e Práticas da Educação. Tal proximidade demandou um cuidado especial com a recolha e a análise dos dados, mas facilitou o acesso aos sujeitos pesquisados e, principalmente, contribuiu para as reflexões sobre a prática docente ali vivenciada.

¹ A UNIFI é uma instituição pública de ensino superior formada por campus na cidade sede, local de sua fundação e onde foi desenvolvida a pesquisa, além de campi em mais duas cidades, todas na região sul do Estado de Minas Gerais.

Dentro do contexto da Instituição, focalizamos os cursos de graduação e, nesse sentido, o segundo critério utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi o de entrevistar professores com vistas a abranger os cursos oferecidos pela universidade no município sede, visto que conforme relatado anteriormente, existem polos da UNIFI em outras localidades.

Adotaremos neste trabalho, nomes diferentes daqueles que correspondem aos participantes da pesquisa, sendo estes identificados como: A, B, C, D, E, F, G, H, I e J, conforme segue o quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Características dos sujeitos pesquisados: formação acadêmica e atuação profissional.

PROF.	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	CURSOS EM QUE ATUAM NA UNIFI
A	Filosofia (licenciatura e bacharelado)	- Mestrado e Doutorado na área de Filosofia e História da Educação.	- Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), Fisioterapia, História (licenciatura) e Letras (licenciatura).
B	Geografia (licenciatura e bacharelado)	- Mestrado e Doutorado na área de Concentração e Organização do Espaço.	- Geografia e Pedagogia.
C	Psicologia e Pedagogia	- Mestrado e Doutorado na área de Educação.	- Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Odontologia.
D	Ciências Biológicas (licenciatura)	- Mestrado e Doutorado em Ciência e Engenharia dos Alimentos.	- Farmácia e Química.
E	Ciências Biológicas	- Mestrado e Doutorado em Fisiologia.	- Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado).
F	Odontologia	- Mestrado e Doutorado em Ciências da Saúde.	- Odontologia.
G	Ciências Biológicas	- Mestrado e Doutorado em Ciências: Morfologia.	- Biomedicina, Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado) Nutrição e Odontologia.
H	Odontologia	- Mestrado e Doutorado em Anatomia: Anatomia Humana.	- Enfermagem e Odontologia.
I	Psicologia	- Mestrado em Educação: Psicopedagogia e Educação Especial.	- Ciências Biológicas (licenciatura), Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química.
J	Matemática (licenciatura)	- Mestrado em Educação.	- Biotecnologia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Química.

Fonte: Construída pelo autor.

A formação acadêmica dos dez professores entrevistados configura-se em oito doutores e dois mestres, com cursos de graduação e de pós-graduação nas mais diferentes áreas

Vale ressaltar que os professores trabalham em um regime de dedicação exclusiva na UNIFI, totalizando uma carga horária de 40 horas por semana no desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

A escolha por dez professores justificou-se pelo fato de os mesmos atuarem em mais de um curso e, assim, contemplar o total de cursos de graduação oferecidos. Por fim, o terceiro critério foi o de adesão dos professores à pesquisa.

Todos os entrevistados já atuaram em outras instituições de ensino superior. Destes, oito professores possuem uma forte experiência na docência universitária, estando há mais de dez anos nesse segmento de ensino. Os outros dois professores possuem experiências docentes que variam entre três e cinco anos. Experiência aqui está associada à prática.

1.3 Procedimentos

Considerando o objetivo desta pesquisa e os propósitos da pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa bibliográfica, pela análise documental e pela pesquisa de campo, privilegiando-se a entrevista como instrumento para coleta de dados.

Em um primeiro momento, a análise documental permitiu, conforme afirma Santos (2004, p. 82), “a construção de um arcabouço teórico, utilizado como referência na análise dos dados recolhidos nas etapas seguintes”. Nesse sentido, vale ressaltar que a análise documental estará permeando todo o trabalho.

Posteriormente, em um segundo momento, optamos por utilizar a entrevista, pois acreditamos que esse instrumento de coleta de dados oferece maior flexibilidade, privilegia o processo interpretativo em relação à fala dos entrevistados, contribui para a compreensão do contexto e dos significados que o professor tem sobre a construção e desenvolvimento de competências nos alunos e sua relação com a prática pedagógica, conforme argumentam Laville & Dione (1999).

Os referenciais teóricos apresentados nesta dissertação, contribuíram para a

construção dos subtemas em análise, conforme o quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Subtemas em análise

SUBTEMAS EM ANÁLISE	
IDENTIDADE DOCENTE	- Formação e atuação profissional (especialmente) na instituição; - Cursos lecionados atualmente.
EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA	- Interpretação da expansão universitária na Instituição; - Percepção de um novo perfil de aluno frente a um novo cenário; - Dilemas e desafios vivenciados na prática pedagógica com a expansão universitária.
DINÂMICA CURRICULAR	- Participação na elaboração da proposta pedagógica do curso em que atua; - Avaliação da proposta pedagógica do curso; - Diretrizes dos cursos de graduação e o desenvolvimento de competências; - Estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências - Relação pesquisa e ensino.
PLANEJAMENTO	- Elaboração do planejamento da disciplina; - Utilização de documentos institucionais no planejamento do programa de ensino e sua avaliação.
CONTEÚDOS	- Critérios para a seleção dos conteúdos para a disciplina.
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	- Interação com os coordenadores e demais professores dos cursos: frequência e circunstância; - Avaliação do comportamento dos alunos durante as aulas.
ESTRATÉGIAS DE ENSINO	- Incentivo a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades; - Desenvolvimento da disciplina: articulação entre teoria e prática; - Uso das tecnologias da informação e da comunicação no desenvolvimento das disciplina: experiências e motivos.
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	- Verificação do alcance dos objetivos propostos; - Retorno das atividades aos alunos.
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	- Interação e posicionamento frente aos dados apresentados pela avaliação institucional.
PERCEPÇÃO	- Facilidades e dificuldades vivenciadas na docência universitária.

Fonte: Construído pelo autor.

A entrevista oferece maior amplitude que o questionário, quanto à sua

organização, não estando mais presa a um documento entregue a cada um dos interrogados. Os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 187-188).

Dos subtemas de análise, surgiram as questões que foram utilizadas nas entrevistas com os 10 professores da instituição. O roteiro previamente preparado para a realização das entrevistas encontra-se no anexo A, nas páginas 119 e 120 deste trabalho.

As razões que nos motivaram a optar pela escolha da entrevista semiestruturada foram as possibilidades de aprofundamento e detalhamento das respostas do entrevistado, a valorização de sua fala, a possibilidade de aprofundar tópicos que não se apresentassem claros e maior interação entre o entrevistado e o entrevistador, vindo ao encontro do que afirma Laville & Dione (1999, p. 188): “a entrevista semi-estruturada é composta de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistado pode acrescentar perguntas de esclarecimentos”.

Considerando a entrevista como uma situação de trocas intersubjetivas, foram elaboradas questões cujo termo interrogativo baseou-se em “como”, possibilitando, conforme afirma Yin (2005), “num enriquecimento posterior de análise dos dados presentes em suas narrativas”.

Sobre a relação entre entrevistador e entrevistado, Szymanski (2004) destaca a importância da construção de um relacionamento estreito entre eles. Assim, o contato inicial com os entrevistados constituiu-se em um momento de apresentação pessoal, em que foi esclarecido aos sujeitos que o pesquisador era aluno do Programa de Estudos de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) e que se tratava de uma dissertação de Mestrado. No decorrer do encontro, enfatizei a temática da pesquisa e os seus objetivos, solicitando a permissão dos sujeitos para a gravação da entrevista e agendando a data de sua realização. Conforme afirma Szymanski (2004), compreendemos a entrevista como um conjunto de procedimentos complexos, baseados na relação de confiabilidade entre o entrevistado e o pesquisador.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de credibilidade em que o entrevistado colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

Nos meses de outubro e novembro de 2010, realizamos as entrevistas, que foram gravadas em áudio, apresentando duração média de 70 minutos cada depoimento, variando de acordo com cada professor.

Os entrevistados discorreram sobre os temas com certa liberdade, sendo suas reflexões e pontos de vista valorizados, com o objetivo de perceber algumas concepções, expectativas e práticas pedagógicas adotadas pelos professores, a respeito de algumas questões consideradas fundamentais à constituição deste trabalho, como:

- a influência da expansão universitária na prática docente;
- o contato com as diretrizes dos cursos e o significado atribuído à construção e ao desenvolvimento de competências nos alunos;
- a compreensão da temática sobre competências;
- a interação como procedimento para a construção e para o desenvolvimento de competências;
- a relação teoria-prática como elemento articulador para o desenvolvimento de competências;
- as estratégias de ensino na construção e no desenvolvimento de competências;
- a avaliação como procedimento de verificação dos objetivos alcançados;
- as percepções e os sentimentos vivenciados durante a docência universitária.

A fase inicial das entrevistas consistiu em uma apresentação formal da pesquisa e de suas finalidades. Em seguida, ocorreu um momento de aquecimento, caracterizado por uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal, em que os entrevistados falaram sobre sua formação acadêmica e

seu percurso profissional, relatando o tempo de atuação docente no ensino superior e suas experiências em outras Instituições. As informações propiciadas nesse momento possibilitaram a compreensão das trajetórias profissionais dos entrevistados e, conforme afirma Szymanski (2004, p. 27), criaram um clima de descontração, oferecendo interessantes informações sobre os participantes e já constituindo uma introdução à temática estudada.

No decorrer da entrevista, os professores expressaram suas opiniões sobre a expansão universitária ocorrida na UNIFI, além de abordarem temáticas ligadas às práticas pedagógicas e as suas articulações com a construção e desenvolvimento de competências nos alunos.

Nesse contexto, foram realizados alguns procedimentos de intervenção, caracterizados por questões de esclarecimento quando os discursos dos entrevistados não estavam muito claros, questões de aprofundamento quando eram relatadas experiências importantes de maneira pouco aprofundada, além de sínteses parciais que visavam manter uma postura descritiva além de buscar uma imersão no discurso do entrevistado.

1.4 Análise das entrevistas

De acordo com Szymanski (2004, p. 72), a “análise de dados implica na compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte”, apresentando-se como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto.

Foram feitas duas transcrições, sendo a primeira registrada literalmente da forma como ocorreu a entrevista. Nesse sentido, todas as entrevistas foram transcritas pelo próprio pesquisador, por entender que, quanto mais contato se mantém com os dados, mais profundamente acontece a apropriação em relação ao material, permitindo uma maior aproximação com a realidade investigada. Assim, o processo de transcrição possibilitou-me reviver e refletir aspectos das interações ocorridas no contexto, além de desenvolver o olhar de pesquisador, as várias impressões, percepções e sentimentos.

Raros são os problemas sobre os quais ninguém se tenha jamais debruçado, raras são as perguntas que ninguém jamais se fez. A natureza humana não é, nesse ponto, diferente de um indivíduo para outro; em uma mesma civilização, as interrogações e os questionamentos se encontram, mesmo que as perspectivas possam diferir. É raro que a respeito de um assunto de pesquisa não se possa achar em outros qualquer coisa de útil, mas se deverá, por vezes, seguir a informação como um detetive procura pistas: com imaginação e obstinação. É, aliás, esse aspecto do trabalho, agir como um detetive, que, com frequência, torna prazerosa a realização da revisão da literatura (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 113).

Durante o trabalho de análise dos dados, percebeu-se, que ao passar de um para outro depoimento, os assuntos se intercalavam. Resolvemos, então, resumir intencionalmente os subtemas em análise a partir do agrupamento por assuntos, os quais ficaram organizados em:

- A expansão universitária na visão e na prática docente;
- O contato dos professores com as diretrizes dos cursos;
- O planejamento de ensino;
- A construção e o desenvolvimento de competências manifestadas nas práticas pedagógicas dos professores;
- Facilidades e dificuldades manifestadas pelos professores na docência universitária.

Os embasamentos teóricos, a visualização das falas dos participantes, as sínteses provisórias advindas das vivências e as leituras e releituras do texto completo das entrevistas dos professores permitiram a categorização, ou conforme afirma Szymanski (2004, p. 75), “a explicitação dos significados, a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”.

Como procedimento de análise dos dados, fizemos uso de noções e de conceitos de autores que abordam a docência no ensino superior.

Com o objetivo de destacar os trechos que avaliamos pertinentes e a fim de responder nossa questão de pesquisa, identificamos os temas centrais expressos pelos professores em suas falas e efetuamos recortes no texto, não alterando o teor e o significado da fala dos entrevistados. A partir dos recortes, foi explicitada em forma de itens a compreensão do pesquisador sobre as mesmas. A apresentação, a análise, a discussão dos dados e o resultado das entrevistas encontram-se no

capítulo III, enquanto fragmentos das falas dos professores e a explicitação dos significados dada pelo autor estão também no anexo deste trabalho.

Percebemos, portanto, que nosso objeto de análise, caracterizado pela prática pedagógica dos dez professores entrevistados, “não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79). Consideramos, assim, que as entrevistas possibilitaram uma ampla compreensão da realidade caracterizada pela identificação das dificuldades, dos dilemas e dos desafios dos entrevistados, contribuindo significativamente para a identificação com aspectos teóricos do trabalho.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Feliz daquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina
(Cora Coralina)

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como propósito abordar os princípios, conceitos e pressupostos relativos à prática docente e sua relação com a construção e com o desenvolvimento de competências. Antes, porém, será traçado um breve panorama do ensino superior no Brasil para que tais princípios, conceitos e pressupostos sejam contextualizados, situados e datados. Os desafios relativos ao Ensino Superior no Brasil exigiram autores que dialogam com a prática docente nesse segmento de ensino. Assim, procuramos sustentação em autores como Abramowicz (2006), Araújo (2007), Bordenave e Pereira (2008), Boruchovitch e Costa (2004), Brito (1998), Cebrian (2003), Cunha (1997), Chauí (2003), Felício e Possani (2010), Freire (1996), Gil (2009), Gonçalves (2010), Lara (2010), Masetto (2003; 2010), Perrenoud (1993; 2000; 2002), Sacristán (1998), Tardif (2002), Werner (2010), Zabalza (2004), entre outros.

2.1 Ensino Superior: um breve panorama atual no Brasil

Sabemos que não são todos os estudantes egressos do Ensino Médio que irão para as instituições de Ensino Superior e que muitos desses estudantes não tiveram um processo formativo que contemplasse a construção e o desenvolvimento de competências ligadas à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, finalidades do Ensino Médio.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) prevê a elaboração de “políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, permitindo-lhes competir em igualdades de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino” (BRASIL, 2001, p. 45). Assim, consideramos que o acesso ao ensino superior deva propiciar o direito

dos indivíduos desenvolverem-se cultural e profissionalmente e somente a reforma da escola pública “pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública” (CHAUÍ 2003, p. 13).

Nesse contexto, deve-se considerar que a trajetória dos alunos ao final do Ensino Médio é diferenciada, pois as vagas no Ensino Superior são limitadas, sendo o processo de ingresso bastante seletivo (PINHO, 2001), ocorrendo por meio de seu desempenho no processo de seleção, os quais exigem uma qualidade generalizada, visto que a média das provas é o eixo norteador. Tal situação leva-nos a desenvolver a hipótese de que muitos alunos estão ingressando nos cursos devido ao seu desempenho no processo de seleção em vez de ser devido a uma escolha pessoal consciente. Assim, entendemos que um aspecto que deve ser considerado é o processo de ingresso de alunos ao ensino superior.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), vem solicitando que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas incorporem como processo seletivo de acesso às universidades o Exame Nacional do Ensino Médio² (Enem), o qual responde às demandas do mundo do trabalho. A tabela abaixo, baseada nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), indica que a cada ano vem aumentando o número de estudantes que se inscrevem no Enem.

Tabela 1: Evolução de inscritos no Enem.

Ano	Número de Inscrições
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.548.569
2008	4.004.715
2009	4.576.126
2010	4.611.441

Fonte: Construída pelo autor de acordo com os dados do Inep.

² De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2009, 710 instituições tiveram alunos que ingressaram por meio dos resultados obtidos no Enem. Dessas, 541 instituições adotaram o Enem como forma de seleção para mais da metade das vagas de ingresso. Nos anos de 2009 e 2010, os noticiários vinculados pela mídia revelam um cenário que requer uma atenção especial, caracterizado por atrasos, provas e gabaritos defeituosos.

Os dados indicam que o acesso ao ensino superior brasileiro tem vivenciado grandes transformações nos últimos anos. Atualmente, o Brasil vem dando sequência ao processo de Reforma iniciado na década de 1990 e, mesmo não dando conta de todas as demandas, os dados indicam uma evolução significativa referente ao número de instituições, cursos e vagas ofertadas anualmente, delineando um ambiente mais competitivo e dinâmico, caracterizado principalmente pelo aumento de estudantes, pela chegada de grupos heterogêneos de alunos, principalmente relacionado a sua preparação acadêmica, a sua motivação e expectativas, além da necessidade de contratar muitos professores, constituindo conforme afirma Zabalza (2004), um “processo de massificação”, vindo ao encontro dos estudos deste autor no contexto universitário Espanhol.

Tabela 2: Estatísticas do ensino superior no Brasil (1980 – 2006)

Ano	Instituições	Cursos	Vagas
1985	859	3.923	430.482
1986	855	...	442.314
1987	853	4.188	447.345
1988	871	4.288	463.739
1989	902	4.453	466.794
1990	918	4.712	502.784
1991	893	4.908	516.663
1992	893	5.081	534.847
1993	873	5.280	548.678
1994	851	5.562	574.135
1995	894	6.252	610.355
1996	922	6.644	634.236
1997	900	6.132	699.198
1998	973	6.950	803.919
1999	1.097	8.878	969.159
2000	1.180	10.585	1.216.287
2001	1.391	12.155	1.408.492
2002	1.637	14.399	1.773.087
2003	1.859	16.453	2.002.733
2004	2.013	18.644	2.320.421
2005	2.165	20.407	2.435.987
2006	2.270	22.101	2.629.598

Fonte: adaptado das tabelas dos Censos da Educação Superior publicados pelo MEC e Inep.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2009, o Brasil registra 2.314 instituições de educação superior, sendo 245 públicas e 2.069 particulares. Em 2002, os concluintes eram 467 mil e, em 2009, quase um milhão de alunos são formados a cada ano. Ainda de acordo com o censo, o Brasil tem hoje 5,9 milhões de universitários.

Assim, podemos observar nos relatórios sobre os Censos da Educação Superior publicados pelo MEC um crescimento vertiginoso da educação superior no Brasil.

Para Krames (2010), o preço dessa expansão será pago pelas futuras gerações, visto que os objetivos “são claramente quantitativos, buscando números que autorizem a entrada do país na competitiva rede de mercado dos países centrais” (KRAMES, 2010, p. 43).

Estudos desenvolvidos por especialistas do Ensino Superior, preocupados com esse contexto, enfatizam a preocupação e a relação existente entre quantidade e qualidade. De acordo com a Organização das Nações Unidas (UNESCO, 2004), a qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Assim, no Relatório Conciso sobre o Imperativo da Qualidade de 2004 aparecem dois princípios que caracterizam a maior parte das tentativas de definir a qualidade na educação:

O primeiro deles identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o grande objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Dessa forma, o êxito alcançado por um sistema com relação a esse objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo dá ênfase ao papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no cultivo do desenvolvimento criativo e emocional. A consecução desses objetivos nos diferentes países é mais difícil de avaliar e comparar (UNESCO, 2004 p. 2).

O documento relaciona os indicadores de qualidade aos aspectos cognitivos de uma pessoa e, nesse sentido, inserir as práticas pedagógicas dos professores universitários nos propósitos descritos acima, significa possibilitar aos alunos dos cursos de graduação o contato com referenciais teóricos e práticos que vão além da qualificação para o trabalho, mas que contemplem a construção e o desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades, atitudes e valores.

Nesse cenário, o papel do professor universitário não pode passar despercebido a essas considerações. Deve responder cada vez mais à exigente

demanda por novos conhecimentos, saberes, habilidades e competências que uma sociedade com ritmo de mudanças muito acelerados propõe.

Assim, a valorização profissional e a competência pedagógica são aspectos fundamentais para atingir patamares aceitáveis na Educação, visto que o professor é a “pedra de toque da qualidade educativa” (DEMO, 2000, p. 88).

Princípios caros para este trabalho aparecem na Constituição Federal em seu capítulo III, seção I, artigo 205, ficando estabelecido que “a educação é um direito de todos e um dever da família e será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O ensino, por sua vez, deverá, de acordo com o artigo 206, inciso I a VII da referida Constituição, ser ministrado com base nos princípios da:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união;
- VI – gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Os princípios constituem um referencial amplo. Para que se possa discutir uma prática pedagógica que realmente atinja seus objetivos, os princípios apontam inúmeras questões didáticas, caracterizadas pela liberdade de aprender e ensinar, abarcando o desenvolvimento de ações que incluem, entre outras, o estabelecimento dos conteúdos, dos objetivos, dos critérios de avaliação, da relevância das pesquisas, das transformações sociais, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, na qual ficaram estabelecidos os níveis escolares e as

modalidades de educação, bem como suas respectivas finalidades.

Em seu conjunto, algumas finalidades do Ensino Superior, expressas pela LDB são recorrentes, levando em conta o caráter formativo específico da graduação, as aplicações na realidade e nas ciências, os métodos próprios de pesquisa, de validação e de organização, além dos conhecimentos científicos e tecnológicos, expressos como demandas da sociedade, na qual as relações sociais são cada vez mais mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Dentro desse novo modelo, as interações profissionais contemporâneas se moldam e adquirem características mais flexíveis, facilitadas pelas novas formas de comunicação propiciadas pelas TICs.

Assim, a LDB afirma que o ensino superior tem por finalidades:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
 - II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
 - III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
 - IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
 - V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
 - VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 - VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- (BRASIL, 1996).

Avaliando essas finalidades, é possível perceber com clareza, que a globalização estabelece novos parâmetros que geram rápidas transformações. No mesmo sentido, evidencia-se uma tendência de aprendizagem ao longo de toda vida, em que se modificam as exigências, orientando-se na direção de possibilitar a

construção e desenvolvimento de competências ligadas ao aprender a aprender. As finalidades também contemplam as necessidades nacionais e regionais ao “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente”. Assim, a identidade do ensino superior está socialmente incorporada nas prescrições.

Mediante as finalidades expressas, entendemos que o desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas causou profundas alterações nos processos produtivos, exigindo um novo profissional. Assim, no contexto do ambiente produtivo e da sociedade tecnológica, as finalidades do Ensino Superior expressas na LDB direcionam uma formação que contempla não somente as demandas mercadológicas, econômicas e de produção, mas principalmente, a construção e desenvolvimento de competências mais amplas, ligadas aos aspectos culturais, aos valores, à capacidade de trabalhar em equipe, de aprender constantemente, de estabelecer parcerias, entre outras.

Embora a LDB apresente as finalidades mencionadas, na prática, existe a predominância de uma das finalidades sobre as demais, conforme veremos em item apropriado, em que a construção e o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho é a finalidade que vem recebendo maior ênfase.

Para se ajustar a essas finalidades, as instituições de ensino superior devem possibilitar a criação de estruturas flexíveis e opções variadas em seus programas, reforçando os vínculos com o mundo do trabalho, o qual passa a exigir mais do que os conhecimentos específicos da área de atuação. Assim, as finalidades dificilmente serão alcançadas por meio de uma prática pedagógica que se limite a transmitir informações e a treinar procedimentos, reduzindo a aprendizagem à memorização. Ao contrário, a concretização dessas finalidades exige uma ação pedagógica que favoreça a construção e o desenvolvimento de competências por meio de diferentes estratégias que favoreçam a reflexão crítica, analisando o contexto em que tais finalidades se inscrevem.

O contexto da globalização e do desenvolvimento tecnológico configura-se na ordem mundial como um grande aglomerado de interesses políticos e econômicos. Nesse sentido, desde a década de 1990, o governo brasileiro tem relacionado as ações educacionais ao desenvolvimento social e principalmente econômico, tendo como principal motivação a política e o desenvolvimento tecnológico.

É nesse contexto tecnológico que está inserida a universidade, “entendida como um centro operacional de produtividade, deixando de lado o papel histórico de uma instituição social para a forma de organização social, baseada na eficácia, competência e produtividade quantitativa” (LARA, 2010, p. 24).

As mudanças ocorridas na política e as novas demandas nacionais, em face à sua adesão ao mercado globalizado, fez com que o Ensino Superior adquirisse um papel relevante nesse processo, tendo em vista que um dos seus objetivos é a formação de pessoas bem ajustadas à dinâmica flexível do processo produtivo.

Contribuindo com essa discussão, Chauí, em 2003, já nos apresenta uma discussão esclarecedora da atual situação dos modelos de universidade brasileira ao distinguir um duplo modelo político-econômico:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objeto particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A universidade entendida como uma organização adquire, portanto, um caráter competitivo no mercado de trabalho, enquanto a instituição caracteriza-se por ter a sociedade como referencial de desenvolvimento.

O papel do capitalismo mundial foi decisivo para a mudança de foco da universidade (de instituição para organização social). Assim, a universidade “viu-se obrigada a alterar seus currículos, programas e atividades, implantando uma política de reformas com o objetivo de garantir a inserção dos estudantes no mercado de trabalho” (LARA, 2004, p. 26).

A interferência de organismos internacionais na educação brasileira é perceptível desde a década de 1950, visto que durante muito tempo a UNESCO elaborou as propostas pedagógicas de Reforma Educacional no Brasil.

Nas últimas décadas, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como BIRD ou Banco Mundial, vem ampliando suas funções técnicas e de forma intensiva coordena as diretrizes educacionais, norteando as políticas educacionais, minimizando o papel do estado e conferindo à

sociedade privada a responsabilidade pela educação, assim, “enquanto elemento central na política curricular, a escola é o palco permanente de decisão, de acordo com o quadro de competências curriculares que sobressai de cada sistema educativo” (PACHECO, 2000, p. 140).

A Declaração de Bolonha³ (presente no anexo C deste trabalho), no âmbito do processo de construção da educação, levanta inúmeras questões presentes atualmente em toda Europa, sendo um outro exemplo de efeitos da globalização e da capacidade de difusão de reformas educacionais internacionais no Brasil, interferindo nos objetivos, nas finalidades, nas metodologias e nos conteúdos das formações no Ensino Superior. O documento aponta para uma profunda necessidade de se pensar o ensino superior diante da necessidade de preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais.

As principais idéias contidas na Declaração de Bolonha têm interferido no sistema educacional brasileiro, direta ou indiretamente, sob diferentes formas, quer por força da legislação, quer pela necessidade de sobrevivência das instituições de ensino, em especial escolas privadas, quer por pressão do mercado de trabalho mundializado, que exige um perfil de egresso adequado às exigências internacionais, que por questões econômicas ou para fins estatísticos governamentais (GONÇALVES, 2010, p. 93).

Na prática, os objetivos da Declaração de Bolonha são incorporados na docência universitária brasileira, demonstrando os efeitos de intensificação da globalização. Nesse contexto de competitividade política, econômica e cultural, torna-se imprescindível conhecer a realidade para a tomada de decisões.

Assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tem desempenhado um papel expressivo para o direcionamento e monitoramento da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades por meio da realização de avaliações, todas implantadas na década de 1990. O INEP tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento de informações educacionais, cujos dados tem sido amplamente disseminados por meio de várias fontes de publicações.

³ A Declaração de Bolonha ocorreu em 19 de junho de 1999 com a finalidade de se criar uma Europa mais abrangente quanto às dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica no prazo de dez anos. A Declaração foi assinada por 29 países (Áustria, Bélgica, Bulgária, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido).

No mesmo sentido, a autoavaliação ou avaliação interna das IES (Instituições de Ensino Superior) adquire um caráter fundamental em favor da qualidade de ensino, “sobretudo no que diz respeito às possibilidades de reformulações nas diferentes instâncias das Instituições” (FELÍCIO e POSSANI, 2010, p.122).

De certa forma, as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas em muito contribuíram para que o termo competências fosse amplamente utilizado como referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nas diversas modalidades de ensino em todo país, assumindo um caráter prescritivo e normativo, constituindo, além da base legal um caráter de obrigatoriedade, conforme veremos a seguir.

2.2 A concepção de competência no Ensino Superior

Desde a década de 1990, algumas instituições internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a União Europeia e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentaram algumas tendências nas propostas de Ensino Superior para a construção e o desenvolvimento de competências que afetaram diretamente o currículo das instituições de ensino superior no mundo inteiro.

Até o ano de 2002, as propostas curriculares de ensino superior no Brasil eram pautadas basicamente em conceitos e procedimentos e a aprendizagem ocorria sob a forma de simples absorção de conteúdos. Em contrapartida, nos últimos anos, as prescrições oficiais sobre educação têm orientado o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem os alunos a uma visão crítica sobre os conteúdos desenvolvidos, como também, uma maior autonomia na forma de gerenciar conteúdos, aprender e utilizar os conhecimentos adquiridos.

Nesse sentido, a UNESCO, ao propor a melhoria das condições de acesso à educação superior, salienta que as características do estudante moderno e a necessidade de formação exigem o reconhecimento de competências adquiridas fora de estabelecimentos acadêmicos.

Assim, em resposta aos novos desafios enfrentados pelos professores, a UNESCO publicou no ano de 2009, um documento denominado “*ICT Competency standards for teachers*”, traduzido no Brasil como “Padrões de competência em Tecnologias da Informação e Comunicação para professores”, no qual relaciona os termos competência e aprendizagem, afirmando que:

Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com o apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente (UNESCO, 2009, p.1).

Parece-nos que o conceito de competência assume aqui o sentido de uma reorientação profissional em decorrência das mudanças tecnológicas, apontadas como o principal fator desencadeador de mudanças no campo da educação, remetendo ao entendimento de um determinado grau de apropriação que o professor deverá ter para executar as exigências profissionais contemporâneas.

Vale ressaltar que, ao contextualizar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática pedagógica dos professores, Cebrian (2003) parte da hipótese de que os docentes estão engajados em refletir sobre suas práticas e em melhorá-las constantemente, mas encontram um cenário em que o patamar de instrução técnica dos docentes é desigual.

Outra constatação de utilização do termo competência é evidenciada nos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que delibera sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC para os cursos de graduação, criado com a Lei 9.131/95, o qual privilegia a flexibilidade e adota a noção de competências como definidora da formação que se pretende oferecer aos alunos.

Como exemplo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 18 de Fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sendo os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação.

Essas diretrizes específicas para a formação de professores estabelecem princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional, considerando, entre outros, a competência como concepção nuclear na orientação do curso,

estabelecendo a definição de 19 competências⁴ e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelo curso.

No mesmo sentido, infinitas competências e habilidades são exigidas em concursos públicos para professores em todo o país. Esses exemplos ajudam a demonstrar que a construção e o desenvolvimento de competências estão presentes em documentos oficiais sobre a educação, remetendo-nos ao entendimento de que os docentes precisam refletir sobre tais orientações no intuito de melhorar suas práticas pedagógicas constantemente e serem competentes. Ser competente significa ter conhecimentos teóricos e práticos, os quais constituem as características fundamentais da profissão docente.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI (Unesco, 1998), já afirmava que, para enfrentar desafios, a educação deve prover capacitação para os profissionais e a implantação de métodos educativos inovadores. Portanto, a temática da inovação perpassa os documentos internacionais no direcionamento para a construção e para o desenvolvimento de competências.

Dada a amplitude e a diversidade de estudos sobre as temáticas ligadas à inovação, não é exagerado dizer que uma revisão bibliográfica completa sobre o tema demandaria uma análise muito mais complexa e trabalhosa do que a proposta neste trabalho. Assim, procuramos consolidar uma pequena análise para compreendermos um pouco melhor à inovação na área educacional.

⁴ Conjuntos de princípios, fundamentos e procedimentos ligados à construção e ao desenvolvimento de competências presentes na Resolução CNE/CP N°1, de 18 de Fevereiro de 2002: a competência como concepção nuclear na orientação do curso; os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias; considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação; a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; as competências referentes ao papel social da escola; as competências referentes ao papel social da escola; as competências referentes aos domínios dos conteúdos a serem socializados; as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; o conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota (...)

O campo da inovação como tema de estudos assume diferentes concepções. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação e, conseqüentemente nas IES, as concepções de inovação sempre aparecem vinculadas às questões ideológicas, sociais e econômicas.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária publicada pelo MEC/INEP (2006, p. 359) define a expressão inovação pedagógica como interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete ao longo do tempo.

Os estudos de Sacristán (1998), Imbernóm (2000), Hernández (2000), Cebrian (2003), Masetto (2004) e Canário (2006) mostram que as inovações que foram prescritas às escolas, em um movimento puramente legislativo, promovido de cima para baixo, desconsiderando a complexidade da área educacional e não levando em conta as reais necessidades do meio educacional não funcionaram.

O professor como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico (SACRISTÁN, 1996, p. 20).

Os referenciais teóricos apresentados e socializados na disciplina Inovação e Mudança⁵ durante o mestrado na PUC – SP mostraram que o êxito de uma inovação consiste em considerar entre outros, também os aspectos organizacionais do ambiente, além do levantamento de interesses, os conteúdos, as necessidades e os anseios da comunidade, a intencionalidade, a melhoria de materiais e de metodologias, as práticas docentes, a participação e o comprometimento, a formação continuada por meio de uma prática reflexiva e permanente, os princípios de aprendizagem, o planejamento e o acompanhamento por meio da criação de um sistema contínuo de avaliação e a totalidade. Portanto, inúmeras competências pedagógicas devem ser desenvolvidas para o êxito de uma inovação pedagógica.

Conforme observado, os documentos analisados sobre o atual cenário do Ensino Superior apresentam como foco o ensino por competências. Assim, torna-se

⁵ A disciplina Inovação e Mudança na Formação de Educadores, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto na PUC-SP durante o 2º semestre de 2009, apresentava entre outros os seguintes objetivos: investigar projetos que se apresentam como inovadores em educação e novas modalidades de educadores exigidos pela sociedade contemporânea, discutir conceito de inovação e sua correlação com organização curricular e delinear pistas de encaminhamentos para a formação dos novos profissionais da educação.

imprescindível compreender algumas abordagens conceituais sobre esse termo, levando-nos a explicitar de que forma ele é entendido neste trabalho.

2.3 Abordagens conceituais atribuídas ao termo competências neste trabalho

De acordo com a bibliografia estudada, verifica-se que não há um consenso sobre o conceito de competências, podendo assumir vários significados e amplitudes, de acordo com o ambiente em que a reflexão está inserida. Assim, no ambiente empresarial, a noção de competência atribui qualificação, eficiência e produtividade de um indivíduo para a realização de um determinado trabalho, enquanto no ambiente acadêmico, está intimamente ligada às questões dos saberes, conhecimentos e atitudes.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária (INEP/MEC, 2006, p. 358) trata a expressão competência pedagógica como a assumida neste trabalho, sendo “a capacidade de o professor atuar nos cenários educativos com uma atitude crítico reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética”. Nesse sentido, a expressão não se restringe ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino e aos aspectos administrativos, mas se amplia num processo de reflexão permanente, permeando toda ação docente, todo o tempo em todos os espaços.

Entre as obras que apontam a necessidade de discussão e de aquisição de competências e suas implicações para o campo da educação e da pedagogia, destacamos “Competência Pedagógica do Professor Universitário” de Masetto (2003), e “As competências para ensinar no século XXI” de Perrenoud (2002). Tais obras abordam a importância da aquisição de competência do professor ao planejar a sua disciplina, selecionar os conteúdos, incorporar o uso de novas tecnologias em suas práticas pedagógicas, desenvolver os processos de avaliação, entre outros.

Perrenoud (1999), ciente do caráter polissêmico da noção de competência, propõe que ela seja entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Nesse sentido, o currículo numa abordagem por

competências seria capaz de adotar de significados os saberes escolares, ao relacioná-los à vida e aos contextos dos estudantes. De acordo com o autor, a onda atual de competências está ancorada em duas constatações:

1. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas.
2. Na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização, não se dá tanta importância a essa prática. O treinamento, então, é insuficiente. Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer, etc.) (PERRENOUD, 2000, p. 2)

A concepção de competência atrelada a treinamento nos remete à necessidade de atender os interesses econômicos dominantes com vistas a responder a determinadas expectativas. Conforme evidenciado neste trabalho, os documentos nacionais e internacionais sobre educação não são neutros, ao contrário, apresentam em suas prescrições, interesses políticos e mercadológicos que incidem diretamente na prática pedagógica dos professores, assim, “o educador precisa estar preparado para ler criticamente o texto legal, isto é, descobrir, desvelar aquilo que está coberto, velado, permitindo o seu posicionamento consciente” (FUSARI, 1988, p. 12).

Dessa feita, a definição de competência ultrapassa ao mero treinamento citado anteriormente, tal como também nos mostra Abramowicz⁶ ao definir competência como a

capacidade de mobilizar saberes de diferentes ordens: científicos, estéticos e éticos. Algo que se adquire por meio da experiência e não espontaneamente.. De uma prática reflexiva em situações que possibilitem combinar, integrar e transferir diferentes saberes de uma situação para outra. Ações e operações que estabelecem relações com e entre objetos. Situações, fenômenos e pessoas que queremos conhecer. Desempenho a contento diante de uma situação problemas.

O Ministério da Educação, a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo INEP, definiu uma matriz de concepções, fundamentos e pressupostos para o Enem. Nesse documento, as competências são definidas como “modalidades

⁶ Nota de aula da disciplina Teoria de Currículo realizada na PUC-SP durante o 1º semestre de 2009.

estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2010).

As práticas pedagógicas dos professores variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações, influenciando de forma determinante na construção e no desenvolvimento de competências. Os programas de formação dos cursos de graduação são constituídos muitas vezes mediante paradigmas. Para explicar tais concepções, Werner (2010) cita dois paradigmas que envolvem o conceito de competências na área educacional: o paradigma condutista “que se baseia na modificação da conduta a partir da adaptação do ambiente com vistas a priorizar as exigências do mercado” e o paradigma socioconstrutivista “em que o estudante tem um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador e orientador, sendo o programa de ensino construído em conjunto: professores e estudantes” (WERNER, 2010, p. 46-47).

Sendo assim, o paradigma condutista apresenta-se fechado e passivo; nele o aluno é encarado como um objeto, em um contexto de interesses externos. O paradigma vigente é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática pedagógica dos professores. Essas funções, de caráter político e ideológico, são apresentadas para atender tanto aos interesses nacionais quanto aos interesses internacionais, manifestados mediante um currículo estabelecido de cima para baixo, definindo o perfil profissional que pretende formar.

Em contrapartida, o paradigma socioconstrutivista, apresenta um currículo aberto e reflexivo e o aluno é visto como um sujeito ativo de sua própria aprendizagem, em que a construção e o desenvolvimento de competências não se limita a uma série ou um conjunto de procedimentos que o ser humano precisa adquirir para atender aos anseios políticos e ideológicos vindos principalmente do mercado de trabalho.

Entendemos, portanto, a construção e o desenvolvimento de competências numa perspectiva ativa, que possibilite, além da reflexão, o crescimento humano em sua totalidade, “mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio” (PERRENOUD, 2002, p. 19). Nesse sentido, a noção de competência amplia os

resultados da educação, indo além da aquisição de conhecimentos, visando ao pleno exercício da cidadania e ao preparo para enfrentar os desafios da vida.

2.4 O currículo por competências

O uso do termo competência tem se destacado na área educacional e, cada vez mais os currículos das universidades são elaborados considerando o desenvolvimento de competências, tal como mostra a legislação já citada. Não há como negar que as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas tenham influenciado nas mudanças comportamentais das pessoas nos mais diversos contextos. Nesse sentido, abrange também as questões da educação em geral e as curriculares em específico. Assim, a ação docente, limitada a definições conceituais, característica de uma prática pedagógica tradicional, centrada em um verbalismo exagerado, não atende mais às necessidades oriundas do cenário atual.

Para Tardif (2002), a docência é uma atividade complexa, desenvolvida pelo professor a partir de um conjunto de saberes que orientam a prática pedagógica, visto que o professor “é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Perrenoud (1993) também compartilha o sentido da complexidade presente na prática pedagógica ao afirmar que

na prática pedagógica se encontram cada dia contradições impossíveis de ultrapassar de uma vez por todas: esquecer-me pelo outro ou pensar em mim? Privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um ou transformá-la? Avançar com o programa ou atender às necessidades dos alunos? Fabricar hierarquias ou fabricar uma avaliação formativa? Desenvolver a autonomia ou o conformismo? Implicar-se pessoalmente na relação ou permanecer o mais neutro possível? Impor para ser feliz ou negociar longamente para obter a adesão? Sacrificar o futuro ou o presente? Colocar a tônica nos saberes, nos métodos, na instrução, ou nos valores, na educação, na socialização? Valorizar a competição ou a cooperação? Dar a

cada um a impressão de que é competente ou levar a uma maior lucidez? Preferir a estruturação do pensamento e da expressão ou encorajar a criatividade e a comunicação? Pôr o acento numa pedagogia ativa ou uma pedagogia de domínio? Respeitar a equidade formal ou proporcionar a cada um conforme suas necessidades? Amar todos os alunos ou deixar que falem suas simpatias e antipatias? (PERRENOUD, 1993, p. 9-10).

Portanto, baseado em Tardif (2002) e em Perrenoud (1993), compreendemos que a prática pedagógica é uma atividade complexa, orientada por diversos saberes, tendo como principal objetivo desenvolver a aprendizagem nas mais diversas situações por meio de estratégias planejadas pelo professor.

Nesse século XXI é importante que saibamos quais as necessidades são prementes no mundo globalizado. A escola concebida pela sociedade contemporânea como uma das instituições sociais responsáveis pela educação das novas gerações, encontra-se no meio de conflitos e contradições de ideias, valores e atitudes.

Na escola tradicional, o currículo é definido como um conjunto de matérias a serem ministradas em um determinado curso ou nível de ensino, ou seja, a divisão em disciplinas e os conteúdos trabalhados por elas.

Na escola reflexiva, o currículo é entendido num sentido amplo, considerando as experiências escolares e todo processo vivido pela instituição. O currículo não é apenas uma área voltada para questões relacionadas a procedimentos (o que transmitir e como transmitir). É muito mais do que isso, é um movimento de constante problematização e questionamento, no qual em muitos momentos o controle e a liberdade social são evidenciados. Tal constatação aumenta em muito nossas responsabilidades como educadores, pois o currículo é

um construtor de identidades na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com os conhecimentos e saberes que ele vincula se adquirem valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades (ABRAMOWICZ 2006, p. 16).

Os currículos configuram-se, dessa forma, como meios de facilitação do processo de aprendizagem e nunca como fins em si mesmo. As escolas são locais que representam formas de conhecimento, práticas de linguagens, relações e valores sociais. Abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de

culturas constitui o grande desafio que a escola terá que enfrentar.

Assim, o currículo deve expressar a diversidade cultural existente na sociedade, organizando-se com base nas experiências presentes nas diferentes culturas, de tal modo que os alunos possam reconhecê-la e valorizá-la. Nesse sentido, o currículo é um dos elementos da cultura da escola que mais tem sofrido interferências, transformando-se de um currículo organizado em saberes disciplinares para um currículo pautado na definição de competências a serem desenvolvidas nos alunos. A Cultura organizacional é uma expressão utilizada por Brito (1998) para apresentar um conjunto de fenômenos decorrentes da interação de seres humanos na organização escolar.

Nessa sociedade globalizada, a prática do professor universitário tem um papel relevante na construção e no desenvolvimento do currículo, objetivando a formação de cidadãos capazes de interferir na sociedade de forma ativa, democrática, crítica, reflexiva e modificadora, o que requer a construção e o desenvolvimento de competências ligadas aos valores e as atitudes, como por exemplo, planejar a realização de uma tarefa, identificar as formas de resolver um problema, formular perguntas e respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios e resolver conflitos.

Constatamos uma importante contribuição de Araújo (2007) que elaborou doze pressupostos pedagógicos relacionados à construção de currículos por competências:

- a) objetivos educacionais estabelecidos com base nas competências – a elaboração dos objetivos educacionais fundamenta-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho;
- b) competências relacionadas com o processo de trabalho – enfocam-se não só suas dimensões técnicas, mas também sócio-políticas, culturais, econômicas, histórico-geográficas, etc.
- c) utilização de definição ampla de competências – estas não devem ser reduzidas a desempenhos observáveis, incluindo-se em sua concepção valores, conhecimentos e habilidades;
- d) desempenho curricular modular – a formação baseada em competências está estreitamente relacionada com o sistema de módulos, que possibilita a organização do currículo em unidades relacionada com um conhecimento ou habilidade precisa;
- e) ensino centrado na relação dialógica professor-aluno – o trabalho educativo se realiza por meio dos grupos de discussão, em que alunos e professores funcionam como interlocutores ativos, numa relação social igualitária;
- f) criação de espaços multireferenciais de aprendizagem – reconhecendo a complexidade e a heterogeneidade das situações

educativas, adota-se como perspectiva epistemológica uma leitura múltipla de tais objetos, mediante a conjugação de várias correntes teóricas;

g) formação orientada para os problemas mais relevante da prática – definem-se os conteúdos essenciais em bases epidemiológicas, adequando-se o ensino à realidade local de saúde;

h) processo de avaliação amplo e abrangente – deve-se utilizar os diversos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), levando-se em conta aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. A avaliação não deve ter apenas como objetivo os alunos, mas também professores e práticas educativas;

i) pesquisa integrada ao ensino – estimula-se que a pesquisa se faça com base nas questões levantadas pela prática educacional;

j) conhecimento estruturado de acordo com pensamento interdisciplinar – desse modo, possibilita-se sua organização de modo a se oferecer uma visão mais ampla e integrada dos fenômenos estudados;

k) reconhecimento dos saberes dos alunos – dá-se validade aos diversos conhecimentos por eles adquiridos, independentes de sua fonte: sistema educacional formal, sistema de formação profissional ou na experiência profissional;

l) tarefas relacionadas com solução de problemas – propõe-se tarefas relacionadas com problemas envolvidos na prática profissional, de modo que os alunos sejam estimulados a propor e executar ações resolutivas. (ARAUJO, 2007, p. 39-40).

Mesmo estando ligados à área da saúde, os pressupostos apresentados podem ser empregados na escola, definindo suas intenções e proporcionando um guia de ações adequadas e úteis para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos responsáveis diretos pela sua execução, os professores. Desses pressupostos, destacamos os seguintes:

- as competências requeridas nas situações concretas de trabalho, caracterizadas pelo compromisso, responsabilidade, empatia, habilidades para avaliar, sistematizar e tomar decisões;
- a formação orientada para os problemas mais relevantes da prática, caracterizados por competências requeridas para implementação de uma avaliação ampla e abrangente com vistas a identificar a realidade social;
- o ensino centrado na relação dialógica professor-aluno, em que a capacidade de se comunicar, reconhecer os saberes dos alunos, compartilhar os conhecimentos e experiências e trabalhar em equipe adquire relevância;
- pesquisa integrada ao ensino, procurando articular teoria e prática com vistas a aprender continuamente.

Dessa forma, a partir dos pressupostos apresentados e tendo em vista a

qualidade e a formação a ser oferecida no Ensino Superior, entendemos que o currículo por competências contribui para o processo de construção da identidade do aluno, sendo necessário que toda prática pedagógica vá de encontro com as experiências, necessidades, potencialidades e interesses dos alunos, possibilitando aos mesmos a construção e o desenvolvimento de competências de várias ordens.

Vale ressaltar que, mesmo em função de um currículo por competências, não é necessário renunciar ao estudo das disciplinas. A escola é singularmente disciplinar, “alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Esse temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolar adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é (...) de ordem disciplinar” (PERRENOUD, 1999, p. 40), como competências intrínsecas à prática docente.

2.5 A prática docente no contexto de construção e desenvolvimento de competências

É comum observarmos o conhecimento ser transmitido pelos professores como algo acabado, sem conexão com a realidade. Nesse sentido, a maneira de ser do professor frente aos estudantes é um fator altamente significativo na motivação, visto que “a criação e recriação do conhecimento na escola não estão apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas” (CORTELLA, 2008, p. 102).

Para Cunha (1997), os professores criam certo sentimento de culpa se não são eles que estão ‘em ação’, isto é, ocupando espaço com a palavra na sala de aula. No mesmo sentido, Abreu e Masetto (1986) afirmam que a docência universitária colocou sua ênfase no processo de ensino, em que a metodologia em quase sua totalidade está centrada em transmissão ou comunicação oral de temas ou assuntos acabados por parte dos professores, diferentemente da ênfase colocada no processo de aprendizagem, no qual a metodologia da aula requer a participação do professor e dos alunos.

Ao falarmos de processo de aprendizagem, queremos nos referir a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores (MASETTO, 2003, p. 37).

Para o autor, a ênfase docente na aprendizagem caracteriza-se pela compreensão do aspecto mental e intelectual do homem, supõe um crescente conhecimento de si mesmo, além de valorizar e considerar tudo o que é feito com os conhecimentos adquiridos.

O professor universitário necessita de uma série de habilidades e competências com vistas a obter bons resultados em suas ações. O ato de planejar é uma delas, devendo ser iniciado antes mesmo de o professor entrar em contato pela primeira vez com uma turma de alunos. Nesse sentido, o professor deve organizar sua disciplina após inteirar-se das diretrizes curriculares do curso com vistas a possibilitar que os alunos “compreendam a validade e o significado daqueles conteúdos, se interessem por eles e participem das aulas” (MASETTO, 2010, p. 57).

O planejamento centrado no professor é desprovido de reflexão, limita-se a seguir os mesmos procedimentos adotados nos anos anteriores, desconsidera as diretrizes e propostas dos cursos, as inúmeras fontes de informações e o contexto educacional. Em contrapartida, o planejamento centrado nos alunos exige um delineamento racional das ações, problematizando as experiências significativas e negativas vivenciadas durante a docência nos anos anteriores, valorizando o contexto educacional, caracterizado pelas diretrizes e pelas propostas dos cursos, os demais profissionais da educação presentes na instituição e os alunos com seus conhecimentos prévios, suas necessidades, seus anseios e suas perspectivas.

O planejamento da disciplina pode ser melhorado mediante uma formulação mais clara e precisa dos objetivos educacionais que serão perseguidos, pois é destes objetivos educacionais que o professor pode derivar uma estratégia de ensino coerente e funcional (BORDENAVE & PEREIRA, 2008, p. 76)

A definição clara dos objetivos que se pretendem alcançar é um fator preponderante para o desenvolvimento das demais ações. Ao enfatizar o processo de ensino, os objetivos a serem alcançados, limita-se a reprodução de informações,

desconsiderando o desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade. Ao contrário, ao enfatizar a construção e o desenvolvimento de competências, o professor define os objetivos, considerando as especificidades do ensino e da aprendizagem: clareza, relevância, tempo, espaço, possibilidades de realização, além de servir como um fator de descrição dos resultados alcançados.

Ao privilegiar o ensino, o professor considera o conteúdo como o ponto de partida para todo planejamento, fundamentando-se em programas oficiais que, além de enfatizar o tempo, definem o conteúdo. O professor torna-se um mero intermediador de conteúdos prescritos, desconsiderando o agente principal da ação educativa, o aluno. Teríamos, assim, denominada por Paulo Freire, a Educação Bancária, visto que “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador”. (FREIRE, 1996, p. 86).

Vestígios de uma ação política controladora podem ser evidenciados nas atividades profissionais de alguns professores os quais afirmam que “precisam passar todo conteúdo aos alunos” ou que “é pouco tempo para tanto conteúdo”.

Da mesma forma, torna-se muito mais fácil acompanhar a sequência do conteúdo de um livro ou de um planejamento anterior do que levar em consideração a complexidade envolvida ao trabalhar os conteúdos, considerando-os, entretanto, em sua substancialidade para o processo de ensino e aprendizagem.

Não é demais lembrar que o planejamento dos conteúdos deverá servir antes à aprendizagem do estudante que ao interesse do professor. E, à medida que o professor conferir maior ênfase à aprendizagem que ao ensino, a fixação dos conteúdos passará a envolver tanto o tratamento da informação que é transmitida ao estudante quanto as suas capacidades intelectuais, necessidades e interesses (GIL, 2009, p. 127).

A organização dos conteúdos no ensino contemporâneo, fundamenta-se na concretização dos objetivos da aprendizagem, cabendo ao professor selecionar e organizar os conteúdos, levando em consideração as peculiaridades dos grupos (interesse, experiência de vida, motivação, etc), para os quais os conteúdos serão oferecidos. Para GIL (2009, p. 128-131), os seguintes critérios para a seleção dos conteúdos devem ser adotados: vinculação aos objetivos (derivar dos objetivos e

não o contrário); validade (servir em muitos momentos da vida do estudante); significância (relacionar as experiências pessoais), utilidade (atender às necessidades e interesses); flexibilidade (permitir alterações, adaptações, renovações e enriquecimento); adequação à diversidade dos estudantes (considerar a faixa etária, o nível socioeconômico; as aspirações profissionais, os hábitos de estudo; os conhecimentos anteriores e a motivação para estudar a matéria) e a adequação ao tempo (considerar o tempo disponível).

A monotomia, característica de uma aula transmissiva, em que o docente é o “detentor do saber” e os alunos receptores de um conhecimento definido, caracteriza-se pelas técnicas utilizadas com ênfase no ensino. Para Gagné (1980, p. 6), “a aprendizagem é inferida quando ocorre uma mudança ou modificação no comportamento, mudança esta que permanece por períodos relativamente longos durante a vida do indivíduo”. Em seus estudos, o autor criou uma hierarquia nos níveis de aprendizagem, enfatizando a necessidade de utilizar diferentes estratégias de ensino que vão de estímulos à complexidade da solução de problemas, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

Reafirmando ainda mais a necessidade de uma formação que contemple os aspectos do ensino e da aprendizagem em sala de aula frente às exigências de um modelo educacional centrando na construção e no desenvolvimento de competências, autores como Gil (2009), Bordenave e Pereira (2008), Zabalza (2004), Masetto (2003) e Perrenoud (2000) afirmam que o relacionamento que se estabelece entre o professor e o estudante exerce uma importante influência na aprendizagem, além de influenciar na satisfação pessoal e profissional do professor. A docência exige um profissional capaz de compreender outras pessoas e de lidar com elas.

Convém, portanto, que o professor conheça melhor os estudantes com vistas a descobrir e a estimular suas potencialidades. Que dê importância às suas manifestações em sala de aula. Que encare suas dúvidas como ingredientes das estratégias didáticas. Que não discrimine nem rotule os estudantes. Que valorize os acertos dos alunos nas avaliações, mesmo que parciais. Que promova atividades que valorizem os estudantes e os estimulem a aprender mais (GIL, 2009, p. 85).

A prática pedagógica exercida pelo professor universitário adquire um papel relevante na construção de competências por parte dos alunos. Descobrir e

estimular as potencialidades dos estudantes e valorizar a heterogeneidade de suas manifestações em sala de aula, possibilita, o desenvolvimento de competências ligadas a coletividade e a expressão oral e escrita, caracterizada pelas socializações experienciais do cotidiano cultural e pela relação dialógica entre professor e aluno.

Assim, a prática pedagógica centraliza-se na interação que o professor estabelece com os diversos sujeitos do contexto educacional. A ausência de interação entre os professores universitários impossibilita reflexões sobre os programas e objetivos de um curso, ocasionando a ausência e/ou repetições de conteúdos para uma mesma turma, caracterizando uma forte tendência ao individualismo frente a um trabalho docente cooperativo.

Perrenoud (2000, p. 75) propõe a execução de um “contrato didático”, a partir do qual o professor deve apresentar a capacidade de escutar e ajudar os alunos. No mesmo sentido, Masetto (2003, p. 50) afirma que a interação entre professor-aluno se manifesta no comprometimento de ambos ao assumirem uma atitude de parceria e co-responsabilidade, trabalhando pelos mesmos objetivos e na aceitação de uma relação entre adultos.

Portanto, reconhecer a existência da diversidade humana em uma turma de alunos caracterizada por diferentes faixas etárias, etnias, classes sociais, orientações sexuais, além de, identificar as razões que determinam o comportamento dos estudantes, ouvir seus sentimentos e expectativas, transmitir com clareza o que ele espera dos alunos e procurar conhecer os estudantes pelo nome são procedimentos essenciais para a construção e desenvolvimento das competências vislumbradas, o que exige competência do professor para tanto.

No entendimento deste trabalho, o modelo de aula baseado na construção e no desenvolvimento de competências, coloca o aluno no centro do processo, levando em consideração seus conhecimentos prévios, desejos e dificuldades. O conhecimento é construído pelo aluno, sendo o professor um mediador da aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 48).

A prática pedagógica baseada na mediação da aprendizagem exige que o professor considere fatores internos e externos, manifestados pelo comportamento dos alunos, caracterizados por dificuldades de hábitos de estudo e de memorização, falta de motivação e participação, baixa autoestima e principalmente a ansiedade.

No Brasil, entre os trabalhos teóricos, destacamos os de Boruchovitch e

Costa (2004). Para as autoras, os professores contribuem em muito para a redução da ansiedade em sala de aula ao adotarem certos procedimentos como

prover os alunos com instruções sobre formas adequadas de estudo, possibilitar oportunidades para que alunos ansiosos possam falar em pequenos grupos ou responder a perguntas com respostas curtas (como sim ou não); usar atividades que envolvam aprendizagem cooperativa; esclarecer o objetivo das provas; evitar pressões de tempo nas situações de exames; determinar um espaço de tempo que assegure que todos os alunos consigam completar a prova; variar os tipos de avaliação, entre outros (BORUCHOVITCH & COSTA, 2004, p. 22).

O quadro 3 a seguir apresenta, em síntese, algumas ações, apontadas por diversos autores que visam à construção e ao desenvolvimento de competências capazes de favorecer os alunos em seu processo de aprendizagem. Assim, considera fatores internos e externos nos quais os alunos estão envolvidos.

Quadro 3: Ações que visam facilitar o ensino e a aprendizagem.

COMPORTAMENTO APRESENTADO PELO ESTUDANTE	AÇÕES DOCENTES QUE VISAM FACILITAR A APRENDIZAGEM
ANSIEDADE	Oportunizar aos alunos mais ansiosos a possibilidade de falar em pequenos grupos ou de responder a perguntas com respostas curtas; usar atividades que envolvam aprendizagem cooperativa; esclarecer o objetivo das provas; variar os tipos de avaliação.
BAIXA AUTOESTIMA	Conhecer os estudantes com vistas a descobrir e a estimular suas potencialidades; valorizar as suas manifestações em sala de aula; utilizar suas dúvidas como ingredientes das estratégias didáticas; promover atividades que valorizem os estudantes, estimulando-os a aprender.
FALTA DE PARTICIPAÇÃO	Favorecer a tomada de anotações; estimular os estudantes a falar, a dar depoimentos pessoais; a fazer sugestões e a ampliar as idéias apresentadas; fazer perguntas; propor exercícios.
DIFICULDADES DE MEMORIZAÇÃO	Fazer pausas, repetições e questionamentos; apresentar temas relevantes, práticos e interessantes; favorecer a compreensão do conteúdo; estimular associações; utilizar gráficos, diagramas, tabelas, organogramas e fluxogramas.
FALTA DE HÁBITOS DE ESTUDO	Incentivar o planejamento dos estudos; enfatizar a importância de adotar objetivos realistas de estudo; incentivar a organização da matéria; proceder a revisões sistemáticas ao longo do período letivo.

Fonte: Síntese construída pelo autor.

Sem dúvida, os fatores elencados eclodem na avaliação do professor sobre o desempenho do aluno, interferindo no direcionamento para a construção e para o desenvolvimento de competências. Isso se agrava ainda mais quando, para o professor, a avaliação representa um procedimento autoritário, ideológico, injusto e excludente, sendo muitas vezes utilizada com o propósito de exercer controle disciplinar. Tal postura faz com que os alunos a entendam como um ato punitivo, capaz de decretar seus caminhos no estudo. Afinal, não é raro observar mudanças comportamentais nos professores e alunos no momento de uma avaliação. Dessa feita, forma-se um círculo vicioso entre o resultado da avaliação e os fatores que a influenciaram.

Abreu & Masetto (1986) observam que “avaliar, para muito de nós, professores do ensino superior, é uma das atividades pedagógicas mais difíceis de realizar” e apontam uma série de técnicas que poder ser utilizadas pelos professores de acordo com o que se pretende avaliar: conhecimentos, competências ou atitudes. Quando utilizada de forma incorreta, a avaliação afeta aspectos emocionais, interferindo na autoestima e na motivação dos estudantes, reforçando a desistência dos estudos e, conseqüentemente, a carreira profissional.

É importante ressaltar que, estando contextualizada em um cenário sóciopolítico, a avaliação é um instrumento utilizado para orientar os governantes nas tomadas de decisões, alunos e professores nas suas atividades acadêmicas, posicionamentos políticos, construção e desenvolvimento de atitudes e valores, visto que

o uso dos resultados da avaliação por uma ótica crítica permitiria levantar questões do tipo: Que significado tem esses resultados? A quem beneficiam? Que escola contemplam? Que educação privilegiam? Com que moldura das políticas públicas existentes a avaliação se apresenta? Quais as convergências e divergências flagradas? Além de outras questões (ABRAMOWICZ, 2006, p. 255).

Quanto à operacionalização, alguns procedimentos devem ser observados visando garantir a eficácia do processo, cabendo ao professor atentar-se ao tipo de prova e à quantidade de questões que serão aplicadas, além de elaborar as avaliações com antecedência, com um número suficiente de questões, para evitar ambiguidade nas perguntas, incluindo apenas fatores relacionados à matéria, formulando claramente às instruções para responder as perguntas, garantindo um nível de dificuldade apropriado, redigindo provas que com um vocabulário ao

alcance dos estudantes, certificando-se que o tempo disponível é suficiente para responder as questões, privilegiando tanto a memorização quanto a compreensão dos conteúdos, permitindo análises e sínteses.

O número de avaliações que serão aplicadas durante o período letivo é outro fator que deve ser considerado pelo professor. O excesso de avaliações consome um demasiado tempo e energia dos professores (antecedida pela elaboração e sucedida pela correção) e dos alunos (antecedida por um período de estudos e sucedidas por um período de esgotamento). Em contrapartida, restringir o processo avaliativo à prova final impossibilita o *feedback* que a mesma proporciona para o professor e para o aluno.

O resultado da avaliação informa os estudantes acerca dos seus sucessos, fracassos e dificuldades e oferece aos professores a oportunidade de constatar a eficácia do ensino oferecido, podendo redefini-lo. Assim, torna-se relevante descrever nos planos de ensino ações que serão adotadas nos procedimentos avaliativos, tais como: avaliações contínuas (diagnóstica, formativa e somativa), modalidades de avaliações (provas discursivas, objetivas, práticas e orais), quantidades e valores atribuídos a cada atividade, entre outros.

Assim, pelo seu caráter instrumental, a avaliação terá seu sentido mais autêntico e significativo se tiver articulação com o projeto pedagógico, visto que ele dá significado ao trabalho docente e à relação professor – aluno (ABRAMOWICZ, 1996).

As articulações feitas com os modelos educacionais permitem-nos evidenciar a necessidade de uma formação pedagógica que contemple as transformações na educação contemporânea. Nesse sentido, o planejamento, os objetivos, a organização dos conteúdos, as estratégias de aprendizagem, a postura do professor e a própria avaliação são fatores essenciais da prática docente que contemple a construção e o desenvolvimento de competências nos alunos.

No quadro 4, síntese construída pelo autor desta dissertação, pode-se observar as principais características de práticas docentes centradas na construção e no desenvolvimento de competências face àquelas centradas predominantemente no ensino.

Quadro 4: Síntese dos modelos educacionais centrados no ensino e na construção e desenvolvimento de competências.

AÇÃO	ÊNFASE DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO	ÊNFASE DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
Planejamento	Desconsidera as diretrizes dos cursos. Centrado no professor.	Construídos em conjunto com os alunos, tendo como ponto de partida as diretrizes dos cursos.
Objetivos	Transmite e reproduz as informações aos alunos. Competências relacionadas única e exclusivamente às situações de trabalho.	Reflete, produz, cria e recria conhecimentos próprios da atividade discente e docente. Busca desenvolver competências relacionadas num sentido mais amplo, incluindo conhecimentos, valores, aspectos afetivos e emocionais.
Organização do Conteúdo	Desconsidera o perfil do profissional, aplicando um programa e cronograma pré-estabelecido.	Considera a utilidade, a atualidade, o significado e a aplicação dos conteúdos frente ao perfil do profissional a se formar.
Estratégias de Ensino	É unilateral, por meio da transmissão de informações ditas como “prontas e acabadas”, visando demonstrar teorias e reproduzir exercícios.	São participativas e motivadoras, centrada na relação dialógica entre o professor e o aluno.
Avaliação	Tem como único objetivo identificar a informação do aluno. Visa quantificar por meio de uma nota o estabelecimento da aprovação ou reprovação. Baseia-se em provas referentes às matérias dadas e aos trabalhos realizados.	Utilizam-se diversos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa). Tem como objeto o aluno, o professor e as práticas formativas.
Postura do Professor	É detentor do saber. Possui apego ao poder docente (autoridade e autonomia).	É um mediador pedagógico, planejando, facilitando, incentivando, motivando e assumindo uma atitude de parceria com os alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação.

Diante desse quadro, parece-nos justificável a prática docente com ênfase na construção e no desenvolvimento de competências, pois entendemos que o professor não deve contentar-se apenas em ensinar, sendo considerado o único detentor de um saber definido, pronto e acabado. Ao contrário, o professor deve propiciar ao aluno a oportunidade de construir um aprendizado constante, transformando os diferentes ambientes educacionais em espaços de aprender a aprender, de aprender a pensar, a indagar, a questionar e a descobrir. Isso não desobriga o compromisso do professor com o conteúdo cognitivo, factual,

procedimental e atitudinal. Assim pensando, voltamos nosso olhar para a realidade posta, retomando a questão enunciada:

Como ocorre a prática pedagógica dos professores de uma universidade pública (no sul do Estado de Minas Gerais) frente a esse novo cenário, caracterizado pela expansão universitária e por um modelo educacional centrado na construção e no desenvolvimento de competências em seus alunos? Questão principal que se desdobra: O direcionamento para o desenvolvimento de competências, anunciado nos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pela Instituição no município influencia a prática pedagógica dos professores?

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO A REALIDADE

Competência para servir à humanidade deveria ser, sem dúvida,
o grande objetivo e resultado de todos os estudos

(Benjamin Franklin)

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO A REALIDADE

3.1 Análise documental: a expansão universitária, as diretrizes e orientações para a construção e para o desenvolvimento de competências

Na busca de respostas às questões formuladas na introdução deste trabalho, a partir do problema apresentado e procurando compreender a realidade, nosso olhar recai sobre a UNIFI, como já anunciamos, nome fictício da universidade sobre a qual nos debruçamos. Este capítulo está organizado pela apresentação, pela análise e pela discussão dos dados resultantes das entrevistas realizadas com dez professores da instituição.

Ressaltamos que foi adotada a pesquisa qualitativa com subsídios da pesquisa quantitativa, elaborando um estudo descritivo, analítico e interpretativo de investigação da problemática apresentada.

Entendemos que é de suma importância considerar neste trabalho a expansão ocorrida na UNIFI, não só por possibilitar uma melhor visualização do contexto analisado, mas por entender que tal expansão apresenta relação direta com a prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, com a proposta para a construção e o desenvolvimento de competências.

O aumento na diversidade de alunos leva o professor a repensar suas práticas, considerando a chegada de grupos heterogêneos no sentido de suas capacidades intelectuais, de sua preparação acadêmica, da motivação, das expectativas, da diversificação de idades, entre outros itens. O respeito e a valorização da diversidade de alunos requer o estabelecimento de interações de forma que seja construída uma prática cooperativa. Essa interação caracteriza-se na prática docente mediante as ações de planejamento, desenvolvimento das estratégias e avaliação reflexiva, de forma que os professores considerem “seus alunos como pessoas humanas que vivem em sociedade e não como meras unidades do ‘corpo discente’” (BORDENAVE & PEREIRA, 2008, p. 69).

Os dados referentes à expansão universitária possibilitam-nos identificar que o histórico recente da UNIFI passou por um aumento significativo no número de cursos e de vagas oferecidos pela universidade no município analisado, onde a educação superior já não é mais um privilégio para poucas pessoas caracterizando, conforme afirma Zabalza (2004), um intenso processo de “massificação”, como já afirmado anteriormente.

Tabela 3: Expansão de cursos e de vagas oferecidas pela Instituição no município analisado (2006 – 2010).

NOME DO CURSO	VAGAS				
	2006	2007	2008	2009	2010
Odontologia	100	100	100	100	100
Farmácia	100	100	100	100	100
Enfermagem	40	40	40	40	40
Nutrição	20	45	45	45	45
Ciências Biológicas – Bacharelado	20	80	80	40	40
Ciências Biológicas – Licenciatura	40	40	40	40	40
Química – Bacharelado	40	40	40	40	40
Ciências da Computação	40	40	40	0	40
Física – Licenciatura	40	40	0	40	40
Matemática – Licenciatura	40	40	0	40	40
Pedagogia	40	40	0	40	40
Biotecnologia	0	40	40	40	40
Química – Licenciatura	0	40	40	40	40
Geografia – Bacharelado	0	40	40	40	40
Geografia – Licenciatura	0	40	40	40	40
Biomedicina	0	0	0	40	40
Ciências Sociais – Bacharelado	0	0	0	20	20
Ciências Sociais – Licenciatura	0	0	0	20	20
Fisioterapia	0	0	0	50	50
História – Licenciatura	0	0	0	40	40
Letras – Bacharelado	0	0	0	20	20
Letras – Licenciatura	0	0	0	20	20
Total geral das vagas oferecidas	520	765	645	895	935
Quantidade de cursos existentes	11	15	12	22	22

Fonte: adaptado pelo autor desta dissertação do documento intitulado: tabelas da Expansão Universitária ocorrida na Instituição.

Manifestando tal preocupação e com o objetivo de traçar diretrizes para seu desenvolvimento acadêmico, organizacional e físico, a UNIFI mobilizou-se para a

construção do Plano de Desenvolvimento Institucional⁷ (PDI) 2007 – 2010.

Nesse documento, a instituição expressa sua visão de futuro, propondo a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação.

O desafio do homem deste novo século é ser criativo, antecipado de propostas de soluções aos problemas sem perder de vista a essência ética e filosófica de sua dimensão humana. Para atender a essa exigência, a graduação necessita transformar-se no lócus de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem. É preciso buscar novas formas de pensar, analisar, atuar, refletir, criticar e criar. Nesta perspectiva é que se propõe a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da Instituição, priorizando a formação de profissionais, cultural, científica e tecnologicamente competentes, aptos a interpretar e responder às questões advindas do meio social (PDI 2007 – 2010, p. 13).

O conceito de “sujeito da aprendizagem” indica a preocupação da Instituição em proporcionar condições e requisitos para que o aluno se torne sujeito de seu próprio processo educativo em um contexto no qual o conhecimento é cada vez mais valorizado. Quando o professor possibilita ao aluno ser o sujeito da aprendizagem, evidencia-se o direcionamento das práticas pedagógicas para a construção e o desenvolvimento de competências. A interatividade permite ao professor tornar-se o mediador da aprendizagem, intervindo quando necessário.

O conceito de “formação cultural, científica e tecnologicamente competentes” reconhece a importância do processo de crescimento e de desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, além do papel decisivo desempenhado pelas tecnologias no desenvolvimento da sociedade. Assim, entendemos que decorre dessa concepção a construção e o desenvolvimento de competências no sentido mais amplo, ajustando e intervindo criticamente às mudanças sociais e tecnológicas da sociedade e intervindo criticamente nelas, adaptando a utilização das novas tecnologias ao longo da vida, avaliando as soluções técnicas, discutindo a sua viabilidade, quantificando os seus riscos, sendo um consumidor atento e exigente, escolhendo racionalmente os produtos e serviços que utiliza, entre outras ações.

⁷ Por exigência do Ministério da Educação, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm que elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O artigo 16, do Decreto nº 5.573 de 09 de Maio de 2006, estabelece algumas instruções para a elaboração de tal documento. Esse documento identifica a instituição quanto à sua filosofia de trabalho, missão, vocação, objetivos, metas e ações. Assim, para a elaboração desse plano, as instituições precisam refletir sobre o seu passado, seu presente e seu futuro, identificando aspectos positivos e negativos.

A Reforma Educacional implementada via diretrizes educacionais no Brasil ao longo das últimas décadas, tem, conforme observamos no início deste trabalho, uma estreita relação com organismos internacionais. Assim, dentre as prioridades tratadas encontra-se o referencial de competências como modelo para a formação humana. Com o objetivo de identificar as tendências de tais orientações, consolidamos um quadro (5) com os cursos, seus respectivos campos de atuação profissional e algumas orientações - chave presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UNIFI.

Quadro 5: Cursos, campos de atuação e algumas competências a serem construídas e desenvolvidas presentes nas propostas pedagógicas dos cursos.

CURSOS	CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	ALGUMAS COMPETÊNCIAS A SEREM CONSTRÚIDAS E DESENVOLVIDAS
Biomedicina (Bacharelado)	Instituto de Pesquisa e Laboratórios de Análises Clínicas.	Ser capaz de aprender em processo contínuo.
Biotecnologia (Bacharelado)	Centros de pesquisa, laboratórios, consultoria, empresas e órgãos de controle ambiental, indústrias alimentícias e farmacêuticas, agroindústrias e assistência técnica.	Investigar e analisar criticamente os avanços científicos mais recentes; Inovar e aperfeiçoar produtos e processos baseados no emprego em larga escala.
Ciência da Computação (Bacharelado)	Magistério no ensino superior, consultorias, assistência técnica, criação de <i>softwares</i> e empresas.	Buscar constantemente os conhecimentos que permitam desenvolver o raciocínio, senso crítico e habilidades intelectuais.
Ciências Biológicas (Bacharelado)	Áreas do conhecimento da biologia, estudos ambientais, licenciamento e controle ambiental, gestão ambiental, jardins botânicos e zoológicos.	Investigar, estudar e propor soluções aos problemas relacionados com a diversidade biológica, os impactos sobre o meio ambiente.
História (Licenciatura)	Instituições públicas e privadas do ensino fundamental e médio.	Compreender a docência como uma forma de difusão do conhecimento histórico.
Enfermagem (Bacharelado)	Hospitais, rede pública e privada de saúde, forças armadas e escolas.	Sentir-se membro do seu grupo profissional.
Nutrição (Bacharelado)	Restaurantes, hospitais, clínicas, indústrias, hotéis, escolas, rede pública e privada de saúde, laboratórios, comércio e esportes.	Desenvolver parcerias com os profissionais dos serviços e/ou outros profissionais.
Odontologia (Bacharelado)	Rede pública e privada de saúde, consultórios, escolas, empresas, órgãos policiais e judiciais e hospitais.	Comunicar-se com pacientes, com profissionais da saúde e com a comunidade em geral.

Ciências Sociais (Bacharelado)	Instituições públicas e privadas de ensino e pesquisas sociais, econômicas e políticas.	Possuir competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social.
Ciências Sociais (Licenciatura)	Professor de ensino fundamental, médio e superior.	Dominar os métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição do conhecimento.
Pedagogia (Licenciatura)	Escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, cursos de educação profissional.	Estar apto a desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados a utilização das TICs nas práticas educativas.
Química (Bacharelado)	Indústrias, universidades e institutos de pesquisa.	Desenvolver iniciativas e agilidade no aprofundamento constante de seus conhecimentos científicos para que possa acompanhar as rápidas mudanças
Química (Licenciatura)	Instituições públicas e privadas do ensino fundamental e médio e ensino não formal.	Saber escrever e avaliar criticamente os materiais didáticos.
Matemática (Licenciatura)	Instituições públicas e privadas do ensino fundamental e médio.	Conhecer, compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas.
Geografia (Bacharelado)	Diversos campos da geografia: avaliações de impactos ambientais, projetos e pesquisas.	Praticar a interdisciplinaridade entre os conteúdos práticos e teóricos.
Biomedicina (Bacharelado)	Institutos de Pesquisa e Laboratórios de Análises Clínicas.	Exercer a profissão de forma articulada ao contexto social.
Ciências Biológicas (Licenciatura)	Áreas do conhecimento da biologia, área de educação como professores de Ciência e Biologia.	Comprometer-se com a ética para atuação profissional e a organização democrática da vida em sociedade.
Farmácia (Bacharelado)	Farmácias, indústrias farmacêuticas, laboratórios, rede pública e privada de saúde e centros de pesquisa.	Respeitar os princípios éticos inerentes ao exercício da profissão.
Física (Licenciatura)	Docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, no ensino não formal, centros e museus de ciências e no ensino superior.	Ser capaz de atuar com ética e com responsabilidade social na profissão.
Fisioterapia (Bacharelado)	Instituições de saúde como hospitais e clínicas.	Exercer sua profissão de forma articulada ao contexto social.
Geografia (Licenciatura)	Instituições públicas e privadas do ensino fundamental e médio.	Atuar em projetos de extensão para atender às demandas sociais e ambientais.
Letras (Bacharelado)	Pesquisa e produção de material paradidático e assessorias em empresas.	Capacitar-se de maneira autônoma e continuada para o uso formal da linguagem.

Fonte: Síntese realizada pelo autor. Documentos utilizados: Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UNIFI.

A análise do quadro orientou-se pela forma como é tratada a noção de competências no interior das propostas pedagógicas dos cursos de graduação, e conforme pudemos observar, as especificidades de cada curso e de cada disciplina exigem do docente um maior ou menor desenvolvimento de determinadas práticas pedagógicas.

Portanto, as orientações presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação servem como um instrumento norteador para a construção e para o desenvolvimento de competências. Analisando as orientações observamos que ao serem desenvolvidas e trabalhadas pelo professor no contexto universitário, elas podem propiciar aspectos positivos e negativos, podendo edificar, distorcer e limitar a prática docente.

Consolidar, refletir e desenvolver as orientações propostas não é uma tarefa simples e entendemos que as orientações presentes nas propostas permitem colocar em discussão aspectos fundamentais da prática docente, os quais destacamos:

- O preparo de um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- A revisão dos objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagens e formas de avaliar;
- A reflexão sobre a prática pedagógica tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- A discussão com os coordenadores e professores dos cursos frente às metodologias mais adequadas;
- Os subsídios nas discussões de temas relevantes;

Nesse contexto, torna-se fundamental o envolvimento dos professores na elaboração do projeto pedagógico, o qual será vivenciado no cotidiano das práticas pedagógicas. Práticas, que levem os alunos a adquirir autonomia, que possam e sejam capazes de se posicionar, de elaborar projetos pessoais e sociais, de participar cooperativamente de projetos coletivos, de ter discernimento, de estabelecer critérios, de eleger princípios éticos e de despertar o espírito de cidadania.

As propostas pedagógicas dos cursos de graduação da UNIFI propõem o

desenvolvimento de atividades que propiciem aos alunos uma maior interação com o contexto profissional que irão atuar. Nesse sentido, espera-se que os alunos dos cursos de graduação possam vivenciar experiências que auxiliem o entendimento da realidade profissional em escolas, hospitais, farmácias, indústrias, entre outros, intervindo diretamente na formação. Assim, as orientações relacionadas ao desenvolvimento de competências profissionais requeridas nas situações concretas de trabalho são as que aparecem em maior quantidade, indicando uma tendência vinculada aos sistemas produtivos, conforme afirma Lara (2010).

Uma das competências a serem construídas e desenvolvidas nos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNIFI requer o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”, enfatizando a importância de conhecer o método a que o professor recorre com vistas à organização de todos os recursos, o que reforça ainda mais a importância da formação didática na prática docente em todos os níveis de ensino.

Desde a LDB, como nas resoluções e pareceres, um dos fundamentos da formação e o grande problema a ser enfrentado é articular teoria e prática, o que também pode ser evidenciado nas propostas pedagógicas dos cursos da UNIFI, dos quais destacamos o curso de licenciatura em Ciências Biológicas ao propor “investigar, estudar e propor soluções aos problemas relacionados com a diversidade biológica e os impactos sobre o meio ambiente”. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática em muito se assemelha à compreensão de PERRENOUD (2002) sobre o significado do termo competência, visto que os saberes escolares adquirem sentido quando relacionadas à sua aplicabilidade em situações do cotidiano.

O desenvolvimento de conhecimentos científicos ligados às pesquisas e à apropriação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são outros exemplos presentes nas propostas pedagógicas dos cursos da UNIFI, os quais caracterizam ações educacionais ligadas à construção e ao desenvolvimento de habilidades profissionais que possibilitem aos alunos do curso de Pedagogia “desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das TICs nas práticas educativas”. Isso implica considerar os vários níveis e formas através das quais os professores universitários “usam, apropriam e partilham a tecnologia em sala de aula” (SANDHOLTZ, 1997, p. 174).

As competências ligadas ao desenvolvimento de aspectos cognitivos presentes nas propostas pedagógicas dos cursos da UNIFI direcionam ações docentes no sentido de possibilitar que os alunos desenvolvam uma constante reflexão, análise e comparação das informações recebidas, além de desenvolver aspectos ligados à criação, à descoberta, à capacidade de argumentação, ao estabelecimento de relações, de investigações e de aperfeiçoamento nas diversas áreas do conhecimento, o que pode ser constatado na proposta pedagógica do curso de licenciatura em Matemática ao afirmar que “conhecer, compreender, criticar e utilizar novas idéias para a resolução de problemas” é uma competência fundamental a ser construída e desenvolvida. Vale ressaltar que desenvolver no aluno a capacidade de buscar o conhecimento num processo contínuo de aprendizagem é uma unanimidade presente nas propostas pedagógicas dos cursos da UNIFI.

No que se refere ao aspecto afetivo-emocional, as orientações são no sentido de possibilitar que os alunos desenvolvam a importância da integração, do trabalho em equipe e se sintam “membros do grupo profissional”, conforme aponta a proposta do curso de Enfermagem. No entanto, evidencia-se uma ausência de ações que possibilitem aos alunos um autoconhecimento de seus limites e potencialidades.

As orientações para a construção e para o desenvolvimento de competências ligadas às atitudes e valores encontram-se, entre outras, relacionadas às questões éticas da profissão e ao compromisso com as transformações da sociedade, tais como valorizar a pesquisa e a aprendizagem colaborativa, demonstrar atitudes de acolhimento às diversidades culturais.

Assim, a noção de competência presente nas diretrizes dos cursos de graduação da UNIFI orienta todo o fazer pedagógico, no entanto, é tratada de forma fluída, sem maiores orientações, podendo ser lidas e interpretadas de diferentes formas, resultando em práticas pedagógicas com objetivos diferentes. Diante desse cenário, torna-se fundamental articularmos os dados produzidos pela avaliação institucional⁸, a qual contempla informações e produz conhecimentos acerca da

⁸ De acordo com a Lei 10.861/2004, a avaliação institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação e se caracteriza por ser um processo avaliativo desenvolvido pela própria Instituição de Ensino Superior com o objetivo de gerar informações e produzir conhecimentos acerca da realidade institucional, objetivando o redimensionamento para a tomada de decisões em função da melhoria da qualidade de ensino.

realidade universitária, em que a prática pedagógica dos professores está inserida com a temática da construção e do desenvolvimento das competências.

Neste sentido, a avaliação institucional tornou-se preocupação essencial para a melhoria das ações desenvolvidas pela universidade, além da conquista de uma maior autonomia.

Com o objetivo de gerar informações e produzir conhecimentos acerca da realidade institucional, o relatório da Avaliação Institucional 2009/1, desenvolvido na UNIFI, indica em vários momentos a pouca atenção dos professores aos aspectos pedagógicos, o que fica evidenciado em um dos trechos do referido documento:

Esta avaliação reflete uma ação que poderia ser mais bem explorada, na visão dos discentes, nas propostas dos conteúdos estudados, através de uma quantidade maior de aplicações práticas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem (CPA da Instituição 2008, p. 73).

Portanto, mesmo direcionando as ações para os aspectos relevantes da atuação profissional, as especificações contidas nos documentos analisados orientam o desenvolvimento de práticas capazes de garantir a construção e o desenvolvimento de competências num sentido amplo, conforme afirma Araújo (2007), Zabalza (2004) e Masetto (2003), abarcando a construção e o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivo-emocionais, habilidades profissionais, além de atitudes e valores. Tal constatação exige que a formação docente não se limite aos conhecimentos específicos da disciplina, abrangendo entre outros, aspectos pedagógicos.

Entendemos que o crescimento da qualidade está ligado à formação, a qual deverá passar por maiores investimentos profissionais, capazes de tornar possíveis os processos ligados à construção e ao desenvolvimento de competências por meio da prática docente. Portanto, nesta breve explanação sobre algumas diretrizes da instituição, sublinha-se a necessidade de conhecermos a prática pedagógica de um dos principais responsáveis, senão o principal responsável, pelo direcionamento das atividades que visem à construção e ao desenvolvimento de competências, o professor universitário, sujeito pesquisado.

3.2 Entrevistas: as manifestações dos professores

3.2.1 A expansão universitária na visão e na prática docente

Conforme observamos em itens anteriores, o histórico recente da UNIFI sofreu profundas mudanças e, nesse contexto, “a massificação é o fenômeno que mais se destaca na transformação da universidade e o que mais teve impacto sobre sua evolução” (ZABALZA, 2004, p. 25). Assim, durante o desenvolvimento deste trabalho, procuramos identificar e analisar a percepção dos professores quanto à expansão universitária ocorrida na instituição e suas interferências na prática docente.

Para os professores, a expansão universitária pode ser visualizada por diversos ângulos, apresentando aspectos positivos, relacionados ao aumento das possibilidades de democratização de acesso ao ensino, caracterizado pela oportunidade de que a educação de qualidade chegue a mais pessoas, visto que a UNIFI amplia o atendimento a alunos de todas as regiões do país, principalmente os das classes menos favorecidas, o que pode ser constado nas falas dos professores, sujeitos investigados:

A Instituição se torna uma escola do Brasil e não de uma população do sul de Minas. Eu acho isso maravilhoso, por que vai gerar mudanças rumo a uma diversidade que precisa ter. (E)

É bom pensar que nós estamos olhando a universidade como um espaço mais democrático, de acesso à todos. Agora, a discussão é: os nossos professores estão prontos para fazer este enfrentamento, para entender que essa diversidade é enriquecedora e não desqualificadora da educação superior? (I)

O aumento da diversidade no Ensino Superior cresce proporcionalmente aos números da expansão universitária ocorrida nos últimos anos no Brasil. Em termos de prática pedagógica, essa reflexão remete-nos ao questionamento feito por uma das entrevistadas: os professores estão preparados para entender essa diversidade? Uma educação que enriquece a diversidade em vez de desqualificá-la não é tarefa fácil e exige principalmente formação pedagógica por parte dos

professores com vistas a garantir uma maior apropriação dos saberes, além da construção e do desenvolvimento de competências.

Em contrapartida, alguns professores observaram a expansão universitária de um outro foco, considerando-a como um risco para a diminuição da qualidade do ensino superior, comparando-a com a perda gradativa da qualidade ocorrida no ensino médio oferecido pelas escolas públicas ao longo dos anos. Nesse sentido, observa-se um certo receio e incerteza da manutenção do projeto frente a possíveis mudanças nas questões relacionadas à política do país. Podemos constatar no trecho a seguir que o conceito de qualidade afirmado por um entrevistado sobrepõe o processo de democratização e causa uma certa ansiedade frente a possíveis mudanças políticas e a possibilidades de manutenção do processo de expansão do ensino superior.

Está surgindo um monte de universidades em vários lugares, agora talvez tenha estabilizado um pouco, mas quando começou, eu particularmente fiquei com receio, porque está acontecendo a mesma coisa que aconteceu no ensino médio. Começou a aparecer escolas de ensino médio em tudo que é canto e perdeu-se a qualidade. Enquanto o governo não mudou, eu vi que isso não aconteceu, e agora mudando, será que vai acontecer? Esse é o meu medo. (G)

Outra percepção que os professores apresentam é de que a expansão possibilitou o aumento nas possibilidades de emprego com a contratação de professores, técnicos e demais funcionários, além de melhoras na infraestrutura da instituição. É importante ressaltar que a necessidade de contratar de forma maciça os professores para atender à abertura de novos cursos tem efeitos importantes sobre a capacitação e a interação de novos professores, sobre a identidade da instituição e sobre o *status* dos diversos cursos.

Eu não posso nem ser contrária porque eu só estou aqui graças a esta expansão universitária. (B)

Nesse sentido, entendemos que tais aspectos incidem diretamente na prática docente e “o que os professores universitários podem realizar está diretamente vinculado a esse fenômeno de massificação” (ZABALZA 2004, p. 26 – 27).

É possível perceber que as divergências aumentam de acordo com o crescimento do grupo, no entanto, “o conflito e a mudança quando ocorrem nas circunstâncias adequadas e não ultrapassam certos limites, são necessários para garantir as atividades das estruturas institucionais” (ZABALZA, 2004).

Outro sentimento que os professores apresentam refere-se à limitação da função formativa atribuída à UNIFI e a perda do controle frente às mudanças profundas ocorridas na dinâmica de funcionamento da instituição, antes limitada a um número de cursos, alunos, professores e à transmissão do conhecimento.

Considero que a minha relação com os demais professores seja normal. É claro que quando o grupo vai crescendo as divergências vão aumentando, mas profissionalmente eu tento separar as coisas, respeitando as ideologias e opiniões. (B)

A instituição tinha uma identidade, nós sabíamos o que fazíamos e para onde íamos e a possibilidade de diálogos era muito melhor. Hoje, com esse número muito grande de pessoas, cursos, alunos e vagas, nós perdemos a nossa identidade. Não existe uma discussão muito clara de que tipo de aluno queremos formar. (C)

Outro aspecto interessante evidenciado nas entrevistas refere-se ao surgimento de diferenças relacionadas ao *status* dos diversos cursos. Assim, os cursos mais tradicionais da UNIFI (odontologia, farmácia e enfermagem) “conservaram seu selo elitista e mantiveram, com isso, um certo status de cursos privilegiados” (ZABALZA, 2004, p. 26).

Existe uma identidade muito sólida, principalmente nos três primeiros cursos: farmácia, odontologia e depois enfermagem. Esse *status* é tão visível, que só estes professores, da farmácia e odontologia ocupam cargo de direção, que disputam a reitoria. Sempre o poder oscila entre farmacêuticos e odontólogos. (C)

Existe na instituição uma cultura que já está instituída e onde nós que estamos entrando agora temos a responsabilidade de desconstruir. Existe um *status* dos cursos da área da saúde, como se fossem superiores aos outros, e os cursos de licenciatura são para as classes populares. Muitas vezes, estes estereótipos que foram construídos, apresentam eco nos alunos. (I)

Para os professores, algumas situações ocorridas no processo de expansão da UNIFI dificultaram o desenvolvimento das práticas docentes e, conseqüentemente, a construção e o desenvolvimento de competências, pois

tiveram relações diretas no desempenho dos alunos. A primeira refere-se à deficiência na estrutura física e de equipamentos nos anos iniciais de implantação de um curso. A segunda refere-se aos critérios de acesso e à possibilidade de migração dos alunos para outros cursos após a efetivação da matrícula e o início das atividades acadêmicas. Tais procedimentos afetaram profundamente o desenvolvimento das aulas, o que pode ser constatado nos seguintes trechos das entrevistas aos quais destacamos:

Existe uma questão bastante complicada: primeiro se cria o curso e depois desenvolvem as estruturas. Os cursos que estão começando, pelo menos nos dois primeiros anos, apresentam estruturas um pouco precárias. (A)

Uma outra questão é que os alunos que entraram nas últimas chamadas ficaram bem prejudicados e a maioria não foi aprovada nem em geometria analítica e nem em cálculos. Com o Enem, os alunos que entraram depois foram os mais prejudicados. Existiram evasões porque o Enem possibilitou essa mobilidade. Teve aluno que viu que o curso não era o que queria e com a possibilidade de mudança ele foi embora. (J)

Para alguns professores, os mecanismos de seleção contemplam um caráter político que visa esconder a realidade da educação básica, resultando em efeitos negativos no desenvolvimento de suas práticas docentes, visto que não se sentem preparados para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, além de homogeneizar os critérios de acesso ao ensino público superior e distribuir os alunos conforme nota obtida na seleção entre os diversos cursos. Contribuindo com essa discussão, podemos notar na fala de um entrevistado que muitos alunos não conhecem os objetivos do curso que estão fazendo, visto que ingressaram devido ao seu desempenho no processo de seleção, que exige uma qualidade generalizada, em que a média das provas é o eixo norteador, em vez de uma escolha pessoal. Portanto o objetivo “não é melhorar tecnicamente a seleção dos estudantes, mas tornar desnecessária a seleção para que todos possam seguir o rumo que melhor se ajuste às suas condições pessoais e às suas expectativas” (ZABALZA, 2004, p. 186).

Não sei se eu estou certo ou errado, mas eu vejo que essa quase imposição do Enem para as universidades públicas é pra suprir uma deficiência que existe nas escolas públicas secundárias. (E)

Observamos, ainda, que os professores evidenciam a chegada de um novo perfil de aluno à UNIFI, caracterizado pelo o aumento de alunos nos cursos de graduação do próprio município e da Região Sul mineira, alunos com menor disponibilidade de tempo para os estudos visto que trabalham, alunos críticos no sentido de concordar, gostar e não gostar mas com muitas dificuldades de sustentar sua opinião, alunos agitados em termos comportamentais e, principalmente, turmas heterogêneas quanto ao nível intelectual e cultural, com dificuldades de se expressar e de escrever, o que, para alguns professores, acaba sendo um fator preponderante na construção e no desenvolvimento de competências, no cumprimento de metas e da ementa, visto que o período de adaptação e o tempo de aprendizagem desses alunos são bem maiores.

Tal situação configura-se, segundo os professores entrevistados, como um dos motivos de evasão dos alunos no início dos cursos. Nesse sentido, dois professores sentem a necessidade de discutir um processo anterior ao da expansão universitária, o da qualidade da educação básica, o que pode ser evidenciado no trecho a seguir:

Outra coisa que está dificultando muito é o nível de aluno que está entrando, cada vez mais fraco porque no ensino fundamental eles vão passando direto, aí, chega no médio eles não têm base e vão empurrando pra frente, as bombas explodem aqui, eles não acompanham. Eu acho que têm de consertar lá trás, não adianta querer consertar aqui, não têm quase o que fazer. Então, se dez se sobressaem em uma sala eu estou feliz, parece pouco isso, mas eu acho que é por aí, não passa disso. (G)

Considerando a diversidade de percepções apresentadas pelos professores, é possível perceber que a expansão teve uma incidência direta nas práticas docentes, levando à revisão e à ampliação de seus enfoques e estratégias, interferindo diretamente na construção e no desenvolvimento de competências, reforçando a dimensão pedagógica da docência, reflexo do aumento de professores das diversas áreas e a da chegada de um novo perfil de aluno.

Esses dados, aliados ao baixo investimento público na educação básica, trazem grandes desafios aos professores universitários, entre os quais destacamos ter competências para suprir as deficiências culturais e cognitivas apresentadas por parte dos alunos.

3.2.2 O contato dos professores com as diretrizes dos cursos e as concepções de competências manifestadas

Embora os cursos de mestrado e doutorado sejam considerados atualmente os principais meios institucionais de preparação de professores para o Ensino Superior, os dilemas e esforços relatados na entrevista de alguns professores ofereceram indícios de que o professor universitário não dispõe de preparação pedagógica, o que acaba por conferir uma menor atenção a questões dessa natureza.

Ao iniciar uma série de reflexões sobre a prática docente no ensino superior, entendemos que algumas questões relacionadas à identidade profissional manifestada pelos entrevistados é um fator importante para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, entendemos que a afirmativa de que a docência é um “dom” reflete uma visão não profissional, ou seja, que não é preciso se preparar para ser docente, que não são necessários conhecimentos específicos e, sim, vocação. Acreditamos que somente o dom é insuficiente, visto que a docência exige preparação, conhecimentos e competências próprias, tais como conhecer os modos como se dá a aprendizagem, as formas de organizar os processos de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo, entre outros.

A fala de um dos entrevistados revela que a identidade profissional dos professores da UNIFI está mais vinculada ao domínio do conteúdo específico de sua área, do que ao domínio científico da docência, o que pode ser constatado no trecho a seguir:

Aqui a maioria dos professores são mestres e doutores e têm uma resistência enorme às questões pedagógicas. Eles acham que é dom, o dom da docência. Quando a instituição oferece alguma coisa aqui, a procura é muito pequena, o desinteresse é muito grande. (D)

Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor. O professor universitário necessita não apenas de conhecimentos ligados à área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas, como por exemplo, as relacionadas à transposição didática, expressão utilizada por Perrenoud (1993, p. 25), que define como a essência do ensinar, ou seja, a ação de fabricar

artesanamente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho.

Não raro, a maioria das críticas feitas pelos alunos em relação ao professor universitários refere-se à falta de preparação pedagógica. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de o professor universitário reconhecer a importância de identificar fatores que contribuam para a eficácia da construção e desenvolvimento de competências.

Contribuindo com essa discussão, podemos evidenciar naqueles para quem a docência deixou de ser prioridade, visto que alguns professores da UNIFI defendem a ideia de que para ser um bom professor universitário o importante é ser um bom pesquisador. Assim, considerando a situação relatada pelo professor, desenvolvemos a hipótese de que o sistema de seleção dos professores da UNIFI se pauta em função dos méritos da pesquisa e entendemos que deva existir um equilíbrio nos critérios de seleção dos professores, levando em consideração não somente as condições que o candidato apresenta para realizar uma pesquisa, mas também uma formação que contemple um conhecimento sobre os conteúdos científicos da disciplina e os aspectos correspondentes à didática, pois, é na docência que se concentra a tarefa formativa da universidade.

A opinião de muitos é que nós teríamos que contratar docentes que são bons na pesquisa porque o ensino aprende-se com a prática docente. Se você trabalhar isso, você consegue fazer com que um bom pesquisador seja um bom professor. Agora, o contrário é mais complicado fazer com que um bom professor vire um bom pesquisador. (D)

Parece que o mestrado e o doutorado não te dão muita base para trabalhar com a realidade do ensino superior, aí, no início, eu tomei alguns traumas e confusões. (E)

Do ponto de vista da qualidade, os critérios de seleção dos professores enfatizam o número de livros publicados e o número de produções bibliográficas e técnicas. É preciso, contudo, aprofundar a discussão sobre a importância de considerar a formação didática, pouco relatada pelos entrevistados.

Assim, as atividades dos professores não se iniciam no primeiro contato com as turmas de alunos. A prática docente baseada na construção e no

desenvolvimento de competências requer que os professores conheçam as orientações presentes nas diretrizes dos cursos nos quais ele irá lecionar. Nesse sentido, é de fundamental importância refletir acerca de como os entrevistados interpretam e vivenciam as orientações presentes nas diretrizes dos cursos, em especial as orientações relacionadas à construção e ao desenvolvimento de competências, os quais, conforme constatado anteriormente, são o eixo norteador do currículo da UNIFI. Assim, alguns professores afirmaram conhecer as propostas pedagógicas dos cursos em que atuam e de forma direta afirmam terem contribuído com as discussões ligadas à mesma conforme pode ser constatado na fala a seguir:

Eu estou participando da discussão do currículo da pedagogia, nós estamos lutando pra tentar reestruturar o curso de pedagogia por conta dos novos olhares que hoje a gente têm. (I)

Nós temos passado pela alteração da proposta do curso de pedagogia, especialmente na área de educação matemática que é onde eu atuo. Quando eu iniciei os trabalhos aqui na instituição já existia uma proposta para todos os cursos e agora que nós vamos começar a mexer no projeto pedagógico da matemática porque nós identificamos que algumas coisas não estão legais. (J)

Por outro lado, alguns entrevistados indicam que uma grande parte dos professores da UNIFI não costuma ler ou analisar as propostas pedagógicas dos cursos a fim de organizar e preparar as suas aulas, além de apresentar uma forte resistência aos enfoques e argumentos pedagógicos e pouca consideração por eles. Considerando a situação relatada, concluímos que tais professores seguem o seu próprio ritmo e apresentam programas e exigências isoladas. O distanciamento entre os projetos pedagógicos e os professores, a “falta de conhecimento mais amplo sobre o currículo do curso e suas definições” (MASETTO, 2010, p. 57) e os diferentes entendimentos no direcionamento das ações caracterizam um retrocesso nas ações pedagógicas, além da perda de identidade da Instituição, o que pode ser evidenciado nas falas a seguir:

Se fizer uma pesquisa aqui sobre quem já leu o projeto pedagógico do curso, pouquíssimos professores fizeram isso. O professor, muitas vezes, planeja a disciplina a partir da cabeça dele. (D).

A gente lê o projeto pedagógico e só vai diferenciando algumas coisas. (E).

Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor universitário, estudos e práticas que lhe permitam ampliar os debates e se apropriar das diretrizes educacionais dos cursos de graduação em que irão lecionar.

Assim, ao questionar os professores sobre como eles vivenciam as orientações para a construção e o desenvolvimento de competências presentes nos projetos pedagógicos, as respostas indicam desconhecimento, várias leituras e interpretações e, principalmente, a necessidade de conhecer estratégias que venham ao encontro das proposições, visto que a maioria afirma desconhecer metodologias de ensino diferenciadas. Tais anseios se manifestam em forma de questionamentos: “como desenvolver os conteúdos em sala de aula?”; “como desenvolver tantas competências se os professores trabalham de forma desarticulada?”; “como avaliar se os alunos adquiriram ou não tais competências?”.

Alguns entrevistados associam a temática das competências às condições requeridas nas situações concretas de trabalho, enquanto outros atribuem um sentido mais amplo, tais como a possibilidade de desenvolver nos alunos o senso crítico frente às demandas impostas à sociedade, além de abordar questões relacionadas a conhecimentos e valores, o que pode ser constado nos trechos a seguir:

A questão das competências precisa ser muito discutidas. Eu percebo, que nós deveríamos dar este enfoque, inclusive, como desenvolver em sala de aula os conteúdos. As aulas acabam sendo mais tradicionais. (B)

Se existe no projeto pedagógico que o aluno deve apresentar competências relacionadas à liderança e ao trabalho em equipe, como você vai avaliar se o aluno adquiriu ou não estas competências? O professor do ensino superior apresenta uma completa dificuldade para trabalhar esta questão das competências. (D)

Eu particularmente não adoto essa concepção teórica para a formação humana: estabelecer competências e habilidades para o assentamento do mundo. Como se pudesse ter um rol de coisas que a gente tem que aprender para que possa ser útil nessa vida, nessa sociedade. Então, a sociedade exige x coisas de mim e a escola tem que atender a essa demanda social. Eu entendo que isso é importante, mas não é tudo. A minha concepção teórica de formação humana vai para uma perspectiva emancipatória que implica: saber quais são as competências e habilidades sim, mas não se subordinar a elas. (I)

Eu sempre tenho dúvidas referentes à questão das competências e habilidades. (J)

A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é compreender o currículo baseado na construção e no desenvolvimento de competências, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas reflexões, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas de implantação das orientações.

O primeiro passo da reflexão é a avaliação proporcionada pelos dados que são imprescindíveis para analisar em que medida os propósitos individuais e institucionais estão sendo contemplados. Nesse sentido, outro documento capaz de nortear a prática pedagógica dos professores na construção e no desenvolvimento das competências são os resultados apresentados pela avaliação institucional da UNIFI. A fala de um dos entrevistados mostra uma situação positiva propiciada pela avaliação institucional, caracterizada pela consolidação de novas práticas a partir dos dados apresentados.

Uma coisa que eu não fazia era discutir a prova em sala, mas, depois que surgiu a avaliação institucional eu comecei a fazer, em virtude de uma questão presente na avaliação. (D)

Por outro lado, observamos que parte dos professores participantes de nossa pesquisa manifestam certo desinteresse e conhecem pouco os dados resultantes da avaliação institucional. Tal fato pode ser justificado, visto que há uma unanimidade entre os professores de que não existem reflexões sobre os dados obtidos na avaliação institucional, o que acaba por diminuir o estímulo de professores e dos alunos quanto a sua realização e as suas possibilidades de mudanças. As falas abaixo revelam o sentimento manifestado pelos professores, que não visualizam um sentido real de a mesma acontecer.

A avaliação institucional que é feita não é discutida para que ela gere mudanças. Então, pra mim, ela não adianta, é mais um protocolo que está sendo feito. Não gera mudanças internas. O professor recebe a sua avaliação e não discute isso com ninguém. Portanto, isso não leva à mudança. O resultado final da avaliação pra mim é mero requisito burocrático. (C)

Nós estamos fazendo esta avaliação há uns 7 ou 8 anos e nunca tivemos o resultado exposto. Então, eu não vejo o por que acontecer isso: avaliar alguma coisa e não se tornar público para que haja melhora ou manutenção pelo menos. (H)

Considerando a situação relatada pelos professores, entendemos ser de fundamental importância propiciar momentos de análise e de reflexão coletiva dos dados obtidos pela avaliação, visto que “a avaliação não é um movimento que deva encerrar em si mesmo. Há necessidade de um segundo momento que será a utilização das informações coletadas para que se promova a melhoria do ensino” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 243). Informações capazes de subsidiar todo e qualquer planejamento da instituição, inclusive o Planejamento de Ensino.

3.2.3 O planejamento de ensino

É perspicuo que o planejamento é inerente a todo processo de ensino e de aprendizagem, a fim de que haja uma total consonância entre conteúdos, objetivos, estratégias metodológicas, formas avaliativas e metas que se pretende desenvolver e alcançar, objetivando a construção e o desenvolvimento de competências contextualizadas e vinculadas aos valores de cidadania.

Assim, o planejamento de ensino da disciplina deve ser alicerçado no planejamento curricular do curso com vistas a direcionar as atividades dos professores, sendo fundamental considerar a participação e o envolvimento dos alunos na elaboração das ações que serão desenvolvidas. Nesse sentido, o desenvolvimento de um diagnóstico visa identificar a realidade, os conhecimentos, os interesses e as necessidades dos alunos, aspectos fundamentais na construção e no desenvolvimento de competências.

Os professores reconhecem a importância do planejamento no ensino, no entanto, parte dos entrevistados desconsideraram a participação dos alunos no planejamento da disciplina, tornando-os um agente passivo nesse aspecto. Assim, os professores não manifestaram desenvolver ações com vistas a considerar a realidade, os conhecimentos, os interesses e as necessidades dos alunos, aspectos fundamentais na construção e no desenvolvimento de competências.

O que nos chama atenção é o fato de que enquanto na sala de aula alguns professores se esforçam em compreender e valorizar as experiências dos alunos, outros se encaminham no sentido contrário, negando esses aspectos essenciais

para a construção e o desenvolvimento de competências.

Positivamente, um dos entrevistados afirmou desenvolver uma ação oposta à descrita acima, o que pode ser constatado na fala a seguir:

Nós temos uma ementa a cumprir, só que o meu planejamento, geralmente eu faço junto com os alunos, então eu mostro pra eles a ementa, e aí digo os conceitos que nós precisamos trabalhar, discuto o que eles entendem sobre aqueles conceitos e quais conceitos se desdobram. Eu tento fazer um diálogo com eles procurando identificar as demandas que eles trazem para a partir daí pensar nesse planejamento. Eu sempre acho legal fazer no planejamento uma relação com uma realidade, com um dado concreto, senão nós ficamos na teorização e não fazemos uma interlocução com a prática, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura. Então, eu procuro fazer essa articulação, por isso que eu gosto de discutir com os alunos essa ementa, para depois apresentar uma proposta aberta a discussões, onde se eles quiserem modificar alguma coisa eles ficam livres e juntos nós definimos o planejamento. (I)

Identificar por meio do diálogo as demandas dos alunos possibilita que os mesmos se sintam como parte integrante daquilo que estão estudando. Nessa perspectiva, o planejamento enfoca o aluno como sujeito construtor da sua aprendizagem.

O principal documento levado em consideração pelos professores entrevistados ao elaborar seu programa de ensino no início do semestre é a ementa do curso. Portanto, o conteúdo da ementa é rigorosamente seguido, servindo de critérios para a seleção dos conteúdos conceptuais, factuais, procedimentais e atitudinais que serão desenvolvidos junto às turmas de alunos, o que pode ser evidenciado nos trechos a seguir:

Eu levo em conta a ementa e o que é que esse conteúdo que eu vou dar, vai auxiliar ou vai melhorar na atuação profissional deste aluno. (C)

A primeira coisa que eu faço é distribuir os assuntos na minha carga horária, e eu vou lhe confessar, nunca dá. Eu procuro ficar dentro das ementas. Outra coisa que a gente toma cuidado, é de não ferir o regulamento geral dos cursos de graduação. (E)

Existem as ementas e os professores já têm os conteúdos programáticos meio que estabelecidos, especificados. Então, o conteúdo é aquele ali, agora, o modo como cada professor vai trabalhar que é diferente. (J)

Embora as ementas devam ser respeitadas, adotar as mesmas como único eixo norteador das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas acaba por limitar a ação docente nos conteúdos prescritos, organizados rigidamente em termos de sequenciamento, os quais acabam sendo repetidos no decorrer dos anos, sem nunca contemplar uma relação entre o aluno e o conhecimento. Nessa concepção, a docência limita-se a conteúdos de um livro e à aplicação de algumas práticas.

Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito à relação entre o homem e o conhecimento, antes limitado à memorização e à repetição de procedimentos. Essa relação passa agora por atividades interacionais.

O ambiente universitário é um local onde ocorrem múltiplos relacionamentos e, nesse sentido, compreender como são definidas, reguladas e produzidas as relações interpessoais entre os próprios professores e entre estes com os coordenadores parece-me de suma importância neste trabalho, pois acreditamos que, de certa maneira, isso mostra um dos sinais de identidade dos professores, além de constituir uma interessante fonte de informação sobre o planejamento e o desenvolvimento de práticas na docência universitária com vistas à construção e ao desenvolvimento de competências.

Com a falta de socialização os efeitos no contexto escolar são proeminentes trazendo alterações na atuação dos professores e na identidade da instituição. O ambiente universitário é altamente favorável para o aprendizado de uma sociabilidade rica, pois permite a interação entre os diversos segmentos que o constitui (área administrativa, professores e alunos).

A relação entre professores e coordenadores é imprescindível no sentido de explicitar as diretrizes e os objetivos do curso. Assim, apenas um professor manifestou desenvolver procedimentos de aproximação com os coordenadores, informando-lhes o desenvolvimento das aulas e dos alunos, fato que fica evidenciado no seguinte trecho da entrevista:

Eu procuro na maior parte das vezes manter-me sempre em contato com a coordenação. Por exemplo, sempre que eu aplico uma prova e vejo que o resultado foi insatisfatório, eu converso com o coordenador do curso, apresento os resultados e mostro a avaliação. Eu me questiono, questiono a minha avaliação e procuro ajuda com colegas do curso. (H)

A socialização entre os professores possibilita, a troca de experiências pedagógicas, o enriquecimento das estratégias de ensino e a harmonia no desenvolvimento planejamento. Nesse sentido, um dos entrevistados apresenta uma situação positiva no que se refere a sua interação com os demais professores, levando-nos a concluir que os momentos de encontro entre os professores são fundamentais, o que fica evidenciado no trecho a seguir:

Nós [professores] procuramos conversar, visando construir uma proximidade entre o planejamento das disciplinas para não ficar uma fala x e a outra y. Buscamos trazer um fio condutor onde cada uma procura dar a sua cara e a sua identidade. (I)

Por outro lado, os demais professores entrevistados afirmam que as conversas com os coordenadores dos cursos acontecem com pouca frequência, mas sempre que necessário, como por exemplo, para se discutir a reestruturação do currículo de um curso. Na maioria das vezes, esse contato é feito por e-mail, abordando assuntos relacionados a transferências de alunos ou justificativas de afastamentos.

Com essa correria nossa, as conversas com os coordenadores dos cursos têm sido por e-mail. (A)

A fala acima nos permite constatar a incorporação do computador como ferramenta educacional, sendo o e-mail o recurso mais utilizado nas relações de trabalho, possibilitando ampliar a relação dialógica entre os professores e coordenadores. Portanto, os relatos dos professores entrevistados nos permitem concluir que as relações profissionais são afetadas diretamente pela introdução das TICs.

Em contrapartida, evidencia-se uma forte tendência ao individualismo entre os próprios professores. Além de limitar a prática pedagógica, o individualismo docente dificulta a efetivação de atividades pedagógicas interdisciplinares, além da construção e o desenvolvimento de competência nos alunos, acabando por gerar o acúmulo de repetições de conteúdos nas diferentes disciplinas de um curso, o que fica evidenciada em alguns trechos da entrevista que destacamos:

A minha interação com os demais professores ocorrem pouquíssimas vezes. A única coisa que a gente combina é a data de prova. Em termos de conteúdo, as interações entre os professores são muito ruins. Eu sei que os alunos veem em outras disciplinas o mesmo conteúdo. (D)

Aqui não existe interação entre os professores. Esse diálogo eu sinto falta, nós não temos interação. Eu acho que o aluno perde muito com isso. Tem aluno que reclama que existem conteúdos que se repetem. (G)

Evidencia-se uma certa resistência às questões pedagógicas, relacionadas principalmente à participação em reuniões, a momentos de socialização e de trocas de experiências. Tal constatação nos possibilita desenvolver a hipótese de que os professores acatam as prescrições desprovidos de debates e reflexões. Assim, a resistência às questões pedagógicas são evidenciadas nas falas abaixo:

Ninguém está disponível a falar sobre trocas pedagógicas, independentemente do departamento. Quando as pessoas propõem alguma coisa, algumas vão obrigadas e outras vão pra criticar depois. Elas não estão abertas a isso. (C)

Existe uma proposta de uma reunião pedagógica que a gente nunca faz. Eu não sei por que está reunião pedagógica não vinga. Parece que a gente não quer conversar, mas eu acho que deveria existir. Eu estou aqui como uma ilha, eu não converso com os outros professores, nem do meu período. Eu acho que existe um certo policiamento com estas questões pedagógicas. (E)

Os professores discutem muito pouco, praticamente nada. Existem conversas de corredor do tipo “e aí, como estão sendo as suas aulas, está tendo alguma dificuldade?”. Mas, sentar e tentar discutir um planejamento comum não. (J)

As falas acima reforçam o posicionamento de Zabalza (2004) que refere a predominância da cultura do individualismo na maior parte das instituições, opondo-se à cultura da colaboração, caracterizada pelo trabalho em equipe. Entendemos que a possibilidade de se sentir parte de uma equipe de pessoas reforça a capacidade de comprometimento, de identificação com as metas que a UNIFI assume em sua documentação e, conseqüentemente com a construção e com o desenvolvimento de competências como as que se manifestam nas práticas pedagógicas dos professores a serem comentadas no próximo item.

3.2.4 A construção e o desenvolvimento de competências manifestadas nas práticas pedagógicas dos professores

Apesar das diversas interpretações manifestadas pelos professores a respeito da temática sobre as competências, da falta de interação entre coordenadores e professores e da ausência de aspectos fundamentais a serem considerados no planejamento, os professores manifestam em suas práticas, mesmo que timidamente, ações que contemplam a construção e o desenvolvimento de competências em um sentido mais amplo, caracterizado por um ensino centrado na relação dialógica entre professores e alunos, considerando em alguns aspectos o envolvimento da turma, relacionando ensino e pesquisa, teoria e prática, utilizando diferentes recursos e espaços de aprendizagem e, principalmente, enfatizando uma formação voltada para as exigências profissionais, conforme veremos a seguir.

O sentido e as funções formativas das práticas dos professores contemplam amplamente a construção e o desenvolvimento de competências relacionadas às necessidades advindas do campo profissional. Assim, as orientações relacionadas com o desempenho de alguma função específica na área profissional foram as mais relatadas, sendo um ponto chave no sentido formativo oferecido pelos entrevistados. Por essa perspectiva, concordamos com Zabalza (2004), pois acreditamos que existe uma ruptura do marco puramente acadêmico da formação nas universidades em virtude de uma ênfase na aquisição de competências para o exercício profissional.

Nesse contexto, as falas dos entrevistados indicam uma adaptação de suas práticas às atuais demandas do mercado, um caminho para responder às demandas do sistema, cujo objetivo denota a capacitação dos estudantes a competitividade e o acesso à oferta de trabalho. Esse fato fica evidente em muitos trechos das entrevistas aos quais merecem destaques:

Nós pensamos nos conteúdos que caem em concursos e que portanto precisam ser trabalhados. Na licenciatura, eles têm um contato maior com o campo de atuação profissional: eles [os alunos] fazem estágios, têm contato com a escola e com o ambiente onde eles irão trabalhar. (B)

Para a atual formatação em Ciências Ambientais, eu procuro dar coisas relacionadas com o meio ambiente. Então, nós desenvolvemos leituras, vamos selecionando textos e trabalhando com estas dinâmicas. (E)

Eu tento direcionar o pessoal que faz licenciatura a assuntos ligados à escola. Eles têm que ter base, estarem preparados para dar aulas. Uma das notas que eu ponho é sempre a construção e análise de modelo didático, que pode ser um jogo, um modelo 3D ou um modelo para deficientes visuais.. Os alunos têm que aprender a julgar o material que eles trabalham. (G)

Uma das competências que se espera de um aluno ao término de um curso de graduação é que o mesmo esteja preparado para enfrentar as responsabilidades profissionais exigidas pela profissão.

Nesse sentido, é interessante perceber as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores ao articular o conhecimento teórico da disciplina as competências inerentes à atuação do futuro profissional. Assim, as falas abaixo nos permitem concluir que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores têm favorecido a construção e o desenvolvimento de competências profissionais à área da saúde.

O que eu ensino para eles é que sempre quando forem atender, que coloquem a mão no peito da criança, observem seus batimentos cardíacos e, se estiver acelerado, que conversem um pouco mais. Então, eles [os alunos] são orientados a observar a história dessa criança. (F)

Eu procuro da melhor forma que eu posso, unir o que a gente chama de básico com clínico, para que ele possa, desde já, entender o que é um paciente no sentido físico, morfológico, cidadão e ético. Outra coisa que eu vejo e me preocupa muito, é que têm duas coisas que acabaram e não poderiam acabar: religião e família. Hoje em dia, isso faz muita falta na formação ética dos alunos e de qualquer pessoa. (H)

Eu monto um caso clínico, um indivíduo com uma determinada doença, com um determinado trauma e peço que o aluno discuta aquilo sobre o ponto de vista anatômico. Eu não peço diagnóstico, mas que ele faça uma relação daquilo que ele está estudando com aquilo que ele vai encontrar por exemplo, quando estiver no hospital. (H)

Outros indícios que apontam que a construção e o desenvolvimento de competências ligados à área profissional são amplamente atendidos na prática pedagógica dos professores da UNIFI referem-se a:

- unanimidade presente entre os professores sobre o excelente preparo dos alunos para atuarem no mercado profissional, o que segundo os entrevistados pode ser constatado pelas notas obtidas pela instituição na avaliação dos cursos;
- dinâmica curricular oferecida pela Instituição;
- as devolutivas dos locais onde os alunos realizam os seus estágios;
- pedidos de indicações de alunos para trabalharem em clínicas;
- retornos positivos, recebidos de ex-alunos que estudaram na Instituição, os quais muitos deram prosseguimento aos estudos fazendo cursos de pós-graduação e outros foram aprovados em concursos públicos.

Portanto, constata-se, nos trechos a seguir, que o sentido e as práticas formativas dos professores são amplamente enfatizadas, contemplando uma formação orientada para as questões mais relevantes da profissão, adequando o ensino à realidade profissional.

Eles saem bem preparados para atuarem no mercado de trabalho. O retorno que nós temos dos locais que recebem estes alunos, das indústrias farmacêuticas e dos laboratórios é muito positivo. (D)

Eu vejo e as estatísticas mostram que os nossos alunos saem preparados para o mercado de trabalho. Todos os nossos alunos estão engajados. (E)

Eu posso lhe falar com certeza que os alunos saem preparados para atuar no mercado de trabalho. Todos os retornos que eu tenho dos alunos que saem daqui são positivos. (F)

Eu recebi um e-mail da coordenadora do curso, dizendo que nós tivemos um aluno do curso de pedagogia que tirou o 1º lugar num concurso para professor, é um retorno muito positivo. (I)

O conhecimento, antes limitado ao ambiente escolar, transita agora em outros espaços, exigindo parcerias entre a universidade e o campo de atuação profissional, no sentido de ultrapassar a fragmentação dos saberes. Dentro desse contexto, espera-se que os acadêmicos possam vivenciar experiências em diferentes realidades.

Neste sentido, outro caminho evidenciado na fala dos professores refere-se a ações formativas que não se limitam ao espaço interno da UNIFI. Assim, alguns

professores procuram desenvolver ações que possibilitem o contato dos alunos como o mundo fora da instituição, tais como outras universidades, escolas, hospitais e farmácias. Essas ações dos professores vêm ao encontro do posicionamento de Masetto (2010) ao afirmar que tão importantes quanto a sala de aula, são os demais locais onde se realizam as atividades profissionais dos estudantes.

Na licenciatura, eles [os alunos] têm um contato maior com o campo de atuação profissional: eles fazem estágios, têm contato com a escola e com o ambiente onde eles irão trabalhar. (B)

Eu tento direcionar o pessoal que faz licenciatura a assuntos ligados à escola. Eles têm que ter base, estarem preparados para dar aulas. Uma das notas que eu ponho é sempre a construção e análise de modelo didático, que pode ser um jogo, um modelo 3D ou um modelo para deficientes visuais.. Os alunos têm que aprender a julgar o material que eles trabalham. (G)

Neste semestre, a minha proposta é que eles apliquem um projeto que envolva a questão da inclusão na escola. (I)

As falas acima nos permitem considerar que teoria e prática não devem ser interpretadas com pólos distintos na formação. No entanto, concordamos com Zabalza (2004) o qual afirmar que a formação deslocou-se para o polo exterior e está esquecendo o polo pessoal, levando-nos à compreensão de que somos parte de um sistema e devemos nos adaptar às exigências e às condições que esse sistema impõe. Assim, entendemos que as práticas desenvolvidas pelos professores não deveriam ter como única missão preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, mas propiciar uma formação que contemple o crescimento pessoal e autonomia dos alunos.

Essa análise nos permite identificar a importância de o professor compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas relações com as práticas pedagógicas, de modo a identificar as novas demandas e a que interesses elas se vinculam.

A universidade contemporânea deveria ter o compromisso não só com o conteúdo básico de desenvolvimento do conhecimento, mas também priorizar momentos de ação visando à identidade dos alunos, os quais devem ser vistos como sujeitos participativos na aquisição do conhecimento e construtores dos valores que são fundamentais para a sua vida.

Os indícios que contemplam práticas pedagógicas relacionadas à

construção e ao desenvolvimento de competências, relacionadas ao enriquecimento da autoestima, de atitudes e de valores também aparecem quando alguns professores enfatizam o ensino na relação dialógica professor e aluno, no momento em que os professores consideram a sala de aula como um local de relacionamento no qual há ampliação das possibilidades de interação com os alunos, vindo ao encontro do que afirma Masetto (2010), Gil (2009), Bordenave e Pereira (2008), Zabala (2004), entre outros.

Um aspecto importante, apontado pelos professores, refere-se aos primeiros contatos com a turma de alunos. É interessante perceber nos relatos dos entrevistados que eles utilizam as primeiras aulas para se apresentar, ampliar seus conhecimentos sobre a turma, informar aos alunos o local de sua sala e os horários em que estarão disponíveis, apresentar o programa de ensino, falar sobre a importância e a relevância da disciplina e fornecer algumas dicas de estudo, transformando essa interação em um momento de construção e desenvolvimento de competências.

A memorização dos nomes dos alunos é outro procedimento unânime na fala dos entrevistados, que consideram “uma das coisas mais importantes que o professor pode fazer para transmitir aos alunos o quanto ele os valoriza como pessoas” (GIL, 2009, p. 65), o que pode ser evidenciado nos trechos a seguir:

Eu procuro incentivar a participação deles [os alunos] freqüentemente: faço perguntas, tendo relacionar o conteúdo da disciplina com a área deles, além de incentivar debates. (A)

Eu procuro conversar um pouco sobre quem são eles e quais são suas experiências e expectativas com relação à disciplina. Esse exercício é o que me ajuda na elaboração do planejamento. Então, nessa conversa nós vamos alinhavando uma proposta de plano pra turma. Eu procuro ter uma relação muito linear com eles eu não gosto dessa ideia de que eu sei e vocês não, então, eu procuro caminhar nesse sentido. (I)

No primeiro contato com os alunos, eu converso, quero saber quem é quem, de onde vieram e se moram longe. A partir daí, eu mostro pra eles quais são as disciplinas que eu vou ministrar dentro do curso. Eu procuro identificar os alunos pelos nomes. Eles gostam de ser chamados pelo nome, gostam que você tenha atenção com relação ao que acontece na vida deles. (F)

Eu procuro identificar os alunos pelo nome porque eu acho que transforma a relação. (J)

Uma outra prática relatada pelos professores refere-se ao *feedback*, oferecendo aos estudantes respostas e solicitando a formulação de perguntas a respeito do curso, do conteúdo programático, da matéria e das avaliações.

As devolutivas das avaliações aos alunos acontecem das mais diferentes formas e com os mais diferentes objetivos, aos quais nem sempre possibilitam uma relação dialógica. Por exemplo, uma devolução da avaliação após a sua correção com o objetivo de os alunos verificarem as respostas e a somatória das notas. Nesse caso, o professor pede para que os alunos anotem suas indagações na avaliação para que a revisão seja feita num ambiente mais tranquilo, ou seja, não ocorre reflexão frente às indagações e respostas, nem se evidencia a preocupação do professor quanto ao desempenho da turma.

Essa análise reveste-se de maior dramaticidade ao evidenciar que um outro procedimento consiste, devido à falta de tempo, em deixar a avaliação e o gabarito em um local próprio, onde o professor responsável pelo setor naquele momento tem a incumbência de fornecer as avaliações corrigidas, com o objetivo de os alunos averiguarem a correção. Portanto, também inexistem reflexões. Ou, então, refletindo com os alunos após a realização da atividade, sobre o que deveria estar como resposta nas questões apresentadas com o objetivo de os alunos saberem o que acertaram e erraram.

As devolutivas desprovidas de reflexão impossibilitam a construção e o desenvolvimento de competências cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de resposta e criatividade, comunicação clara e precisa, capacidade para trabalhar em grupo, criticar respostas, avaliar procedimentos, aliar raciocínios, entre outros.

Em contrapartida, um terceiro procedimento relatado pelos professores permite que as atividades sejam refletidas em grupos com o objetivo de expor diferentes interpretações e posicionamentos. Nesse caso, os argumentos utilizados pelos alunos são considerados como critério avaliativo, manifestando uma preocupação com desempenho da turma. Esses fatos ficam evidenciados nos trechos das entrevistas que destacamos:

A prova é re-corrigida na sala de aula. E aí, levo em conta a argumentação do aluno, o que o levou a marcar aquela alternativa e como é que foi o seu entendimento. Então, o dia da correção da prova é um dia de aprendizado. (C)

Encorajar o desenvolvimento da autonomia, a liberdade de pensamento e a expressão de suas ideias são ações que possibilitam a construção e o desenvolvimento de competências, estando intimamente ligadas à maneira com que os professores se relacionam entre si e com os demais segmentos da instituição.

Para os professores, existe uma cobrança para o desenvolvimento de pesquisas visto que o que se leva em consideração é o currículo do professor e, conseqüentemente, suas produções e publicações em revistas, de preferência Qualis A⁹. Os incentivos das agências de fomento para a própria carreira docente e para a execução de projetos de extensão são fatores consideráveis, que de alguma forma acabam por afetar a prática pedagógica do professor, enfatizando a pesquisa.

Conforme evidenciado anteriormente, o perfil esperado para a contratação de um docente também leva em consideração suas competências relacionadas à pesquisas em detrimento das relacionadas ao ensino.

Assim, destacamos alguns trechos das entrevistas que apontam a construção e o desenvolvimento de competências por meio de pesquisas, fortalecendo o tripé de sustentação da universidade, caracterizado pela integração entre ensino pesquisa e extensão.

A pesquisa é fundamental. O ganho que o aluno tem é muito grande quando o professor desenvolve pesquisa. (D)

A pesquisa é uma outra forma de ensinar. Sem dúvida, é muito mais prazeroso você pegar um grupo de alunos e deixar eles perto de você. Ensinar através de pesquisa é muito mais gratificante para mim. (E)

Eu jamais sobreponho a pesquisa na graduação. Quando possível, eu alinho uma coisa à outra, mas puxar um para sobrepor ao outro não. (H)

Existe uma sobreposição de atividades direcionadas para a pesquisa, visto que muitas vezes para que um projeto de extensão possa ter um financiamento na FAPEMIG ele precisa estar em interface com a pesquisa. Isso não é uma característica desta instituição, é uma característica do Brasil. (J)

O exercício da docência na UNIFI permitiu aos entrevistados relatar que

⁹ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para a estratificação da qualidade da produção intelectual. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação sendo enquadrados em estratos indicativos da qualidade, sendo o A1 o mais elevado e posteriormente: A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C.

ainda existe uma resistência e desinteresse pela docência por parte de alunos dos cursos de licenciatura, caracterizada por pelo menos dois aspectos, à difícil realidade da escola pública (más condições de trabalho) e os baixos salários. Diante de tal constatação, a prática pedagógica do professor universitário é fundamental no momento da escolha das melhores metodologias que possam auxiliar os estudantes na construção e no desenvolvimento de competências.

O que se observa é um grande desinteresse dos alunos pela docência. (D)

Em contrapartida, para muitos a docência é algo realmente desejado. Assim, ao analisarmos especificamente os cursos de licenciatura, constatamos que no Brasil, a formação de professores é marcada pela dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, uma das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores e consequentemente nas propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura se refere à contextualização de ensino e pesquisa.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores entrevistados propõem o desenvolvimento de atividades que coloquem os alunos dos cursos de licenciatura, em contato contínuo com o ambiente escolar, proporcionando a inserção dos futuros docentes nas práticas e saberes da docência. Portanto, a integração do ensino e pesquisa se apresenta como uma das ações para a construção e o desenvolvimento de competências, resgatando a possibilidade de fazer do futuro professor um intelectual crítico, conforme afirma Giroux, (1986).

Consideramos a utilização de diferentes recursos e espaços como sendo um tema fundamental para a docência universitária e relevante para a construção e desenvolvimento de competências.

Assim, um fator essencial manifestado por alguns professores refere-se à necessidade de conhecer e de desenvolver processos e estratégias que facilitem a aprendizagem dos estudantes. Considerando tal situação, entendemos que “o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar a sua formação” (ZABALZA, 2004, p. 190).

A transposição do conteúdo da disciplina é feita na maioria das vezes de forma oral, sendo as aulas expositivas as mais frequentes. Os referenciais utilizados

pelos professores para orientar os alunos em seus estudos foram: biblioteca, livros, artigos científicos e roteiros de aulas práticas, documentos oficiais sobre legislação, como por exemplo, os publicados pelo MEC e buscas na Internet.

Não há como negar que as mídias tenham influenciado as mudanças comportamentais das pessoas nos mais diversos contextos. Nesse sentido, outro aspecto evidenciado na fala dos professores é o uso de diferentes recursos midiáticos no ensino, como por exemplo, a sistematização de roteiros de análise de filmes que favoreçam a reflexão sobre seres vivos e o meio ambiente.

Entendemos que à diversidade de metodologias didáticas que contemplem o uso das TICs são fundamentais para a construção e o desenvolvimento de competências. No entanto, inserir os cursos de graduação na sociedade informatizada não quer dizer apenas ter acesso às TICs, mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto.

Assim, o nível de apropriação Sandholtz (1997), referente ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), dos professores, caracteriza-se pela autonomia no uso de equipamentos que ampliam a produtividade da transposição do conteúdo em sala de aula, como por exemplo, o *datashow*, que utilizam com frequência.

Com vistas a tornar a comunicação mais eficaz, os professores utilizam desde recursos audiovisuais simples até os mais avançados. O e-mail é a principal ferramenta utilizada pelos professores, servindo como instrumento de justificativas e instruções. O *moodle* é um ambiente colaborativo de aprendizagem que possibilita o compartilhamento de ações nas quais professor e aluno atuam simultaneamente. Esses fatos ficam evidenciados em alguns trechos das entrevistas aos quais destacamos:

Além da biblioteca e internet eu tenho usado a plataforma *moodle* para ter contato com os alunos, disponibilizar material e disponibilizar a bibliografia básica da disciplina. (D)

Eu comprei uma filmadora especialmente pra isso. A parte que eu ministro dentro da minha disciplina exige que se mostre o local aonde vai se fazer anestesia, então, não me adianta explicar no manequim ou na foto. (F)

As falas acima nos permitem evidenciar que as TICs encontram-se bastante integradas à prática pedagógica dos professores, que as utilizam com frequência, ampliando a produtividade dos alunos quanto à construção e ao desenvolvimento de competências.

Outro aspecto que deve ser considerado indica uma diversidade de comportamentos apresentados pelos alunos. Assim, alguns alunos não dão muita importância a conteúdos que não se relacionam diretamente à área que eles estão estudando, apresentando um excessivo desânimo e desinteresse, ocasionando problemas relacionados à frequência, fazendo com que o controle da presença dos alunos em sala de aula seja algo enfatizado. Esse fato fica evidenciado no trecho da entrevista que destacamos:

Eu faço controle da frequência. Quando eu noto que o aluno tem muita falta, eu falo pra turma: avisa pra ele que vai ele vai reprovar! Existe reprovação, principalmente porque as nossas aulas são às sete horas da manhã. Então, a gente tem um pouco de problema.
(F)

A fala acima nos permite concluir que a frequência do aluno às aulas é uma das formas de avaliação adotada na prática pedagógica dos professores. Assim, considerando-se também a importância da avaliação no Ensino Superior, procuramos analisar as formas em que as mesmas acontecem.

Os principais instrumentos utilizados pelos professores entrevistados para verificar se os objetivos presentes na proposta pedagógica e no programa de ensino foram alcançados são as observações das experiências vividas em sala de aula, tais como a participação, a interação e a mudança de posicionamento dos alunos, além da avaliação prática e teórica, por meio da obtenção de nota, sendo essa, a mais citada. Nesse sentido, não foi ressaltado nas falas dos professores que a avaliação serviria para o desenvolvimento e reflexão de suas práticas pedagógicas.

As falas abaixo nos permitem constatar uma série de procedimentos utilizados pelos professores com vistas a identificar a construção e o desenvolvimento de competências nos alunos.

As avaliações são o único referencial e não deveriam ser o único. Às vezes, eu consigo observar através das conversas dos alunos, na forma como eles se comunicam. (B)

Eu verifico se o planejamento está alinhado, olhando qual é o perfil de cada curso, o que a instituição pensa em termos teóricos nessas competências e habilidades que esse aluno daqui deverá sair. (C)

A questão de verificar se o planejamento está alinhado ao projeto do curso é uma questão difícil porque a gente vai falando, vai falando e acaba deixando alguma coisa de lado. Eu verifico se os objetivos foram alcançados por meio da nota. Se o aluno obteve, ele alcançou aquele objetivo. (E)

Eu verifico se os objetivos foram atingidos através de provas práticas e teóricas. Dentro da avaliação diária, ele é avaliado de que forma é feito o manejo do paciente, de que forma ele trata o paciente aqui dentro da clínica. Depois, ele entra com a parte técnica: como ele executou aquela tarefa, como ele usou a biossegurança para atender aquele paciente, se ele só ficou à toa, se ele conversou ou se ele deixou a clínica suja. Então, têm todo um esquema para que a gente faça a avaliação prática. A avaliação teórica é feita através de provas ou através de seminários. Aí, nós juntamos tudo e avaliamos como é que a gente estava e como é que a gente está. (F)

Constatamos um enorme desafio: o de utilizar a avaliação para avaliar quem tradicionalmente avalia. Nesse sentido, entendemos que a avaliação deve orientar o desenvolvimento dos alunos e, principalmente, a prática pedagógica dos professores, visto que “uma sistemática de avaliação não pode ser vista como isolada de uma proposta educacional que pretende viabilizar” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 255).

Assim, a reflexão do professor frente às facilidades e dificuldades experienciais vivenciadas na docência universitária é uma das formas de avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas, possibilitando distinguir as ações mais significativas, conforme veremos a seguir.

3.2.5 Facilidades e dificuldades manifestadas pelos professores na docência universitária

Os professores entrevistados vivenciaram, ao longo de sua vida profissional, experiências em outras instituições de ensino superior. Assim, ao refletirem sobre suas experiências, afirmaram que existem diferenças fundamentais entre o ensino superior fornecido por uma instituição particular e uma instituição pública, sendo que

esta última apresenta a seu favor, aspectos infraestruturais caracterizados por salas de aula e de atendimento aos alunos, laboratórios específicos da área (informática, anatomia, zoologia, etc), disponibilização de materiais didáticos, possibilidades de articular ensino, pesquisa e extensão.

Assim, as experiências vivenciadas pelos entrevistados em Instituições de Ensino Superior particular, permitiram aos mesmos afirmarem que alguns fatores comprometem o desenvolvimento de práticas pedagógicas:

- Escassez de recursos materiais básicos;
- Baixo incentivo para inovar a prática docente;
- Elevado número de alunos em sala de aula;
- Dificuldade em ir além da exposição do conteúdo previsto na disciplina;
- Poucas exigências na seleção de novos alunos;
- Insegurança quanto à manutenção do emprego.

Em favor da Instituição Pública de Ensino Superior onde os professores entrevistados atuam, são apontados vários aspectos positivos:

- Professores competentes e com maiores possibilidades de capacitação;
- Presença de alunos mais bem preparados no que se refere à formação da educação básica;
- Maiores possibilidades de aproximação entre alunos, professores e coordenadores dos cursos;
- Maiores possibilidades de direcionar os alunos para pesquisas e trabalhos de extensão e, conseqüentemente, uma ampliação do seu currículo;
- Alunos com maiores pretensões de continuar seus estudos e cursar o mestrado;
- Maior autonomia no desenvolvimento do trabalho docente, caracterizado principalmente pela ausência de pressão para as aprovações, fato muito presente nas instituições privadas, visto que, segundo os entrevistados, existe uma íntima relação entre pagar as mensalidades e ser aprovado.

De acordo com os professores entrevistados, há uma série de aspectos que facilitam e dificultam o trabalho docente na UNIFI, os quais destacamos no quadro 6 abaixo.

Quadro 6: Facilidades e dificuldades manifestadas pelos professores frente à docência universitária na UNIFI.

FACILIDADES	DIFICULDADES
- Autonomia na forma de conduzir as atividades docentes, tais como a oportunidade de desenvolver atividades fora da sala de aula; - Número adequado de alunos em sala de aula; - Entusiasmo pela prática docente; - Realização profissional advinda da atividade docente; - Quantidade satisfatória de materiais didáticos disponibilizados pela instituição.	- Consequências da expansão universitária ocorrida na UNIFI. - Alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula; - Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas de trabalho; - Desconhecimento de práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para propiciar a construção e o desenvolvimento de competências dos alunos; - Desinteresse dos alunos pelo conteúdo ministrado na disciplina; - Elevado número de atividades, limitando o tempo de preparação para a prática docente; - Colocar em prática as teorias da educação inclusiva.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados durante as entrevistas.

Os professores trabalham na Instituição em um regime de dedicação exclusiva, totalizando uma carga horária de 40 horas por semana no desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Dos dez entrevistados, apenas quatro professores afirmaram estar satisfeitos com a quantidade de aulas semanais atribuídas neste semestre. Os argumentos utilizados por esses professores baseiam-se principalmente em experiências profissionais vividas em outras instituições de ensino superior, nas quais ocorria uma desvalorização profissional associada ao número de aulas semanais.

Eu acostumei a trabalhar em uma instituição particular em que eu recebia 24 horas e trabalhava 40, agora, trabalhar 40 e receber 40 é o justo. (F)

Segundo os entrevistados, o número ideal de aulas para um bom desenvolvimento das atividades profissionais, seria entre oito e doze aulas

semanais, o que possibilitaria um melhor planejamento e execução de suas atribuições ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Um número bom de aulas por semana, frente aos alunos na sala de aula, seria oito aulas por que eu tenho alunos com trabalho de conclusão de curso me esperando, eu tenho alunos de iniciação científica me esperando, que é uma outra parte da formação. (E)

Assim, a disponibilidade de tempo é considerada por parte dos professores como um obstáculo no desenvolvimento dos trabalhos, o que muitas vezes os impede de realizar práticas pedagógicas diversificadas.

A relação estabelecida entre professores e alunos constitui a essência da prática pedagógica. É no contexto da interação professor e aluno que se configura a relação entre as necessidades educacionais dos alunos e as respostas a elas disponibilizadas, o que requer uma formação pedagógica competente. Assim, de acordo com os professores entrevistados a proximidade entre os alunos da UNIFI e os docentes constitui um fator facilitador no contexto de aprendizagem e da qualidade do ensino. Em contrapartida, conforme relatado anteriormente neste trabalho, a falta de interação entre os professores dificultam e comprometem as práticas pedagógicas e conseqüentemente a construção e o desenvolvimento de competências dos alunos.

As colocações sobre as facilidades vivenciadas na docência universitária permitem perceber que a realização pessoal foi a predominante no discurso dos professores que, de modo geral, valorizam sua profissão.

A minha maior facilidade é gostar da docência, em especial da convivência com os alunos. (F)

Assim, para a maioria desses profissionais a realização pessoal relaciona-se essencialmente ao gosto pela profissão, pelo compartilhar conhecimentos e ajudar ao próximo.

O conhecimento científico específico da área e a possibilidade de desenvolver pesquisas articulando-as ao ensino e a extensão também foram facilidades relatadas pelos professores na docência universitária vivenciada na UNIFI.

Entre as cinco dificuldades indicadas pelos docentes, duas referem-se

diretamente aos alunos, sendo essas, alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula e desinteresse dos alunos pelo conteúdo ministrado na disciplina. Tais manifestações são consideradas como entraves por parte dos professores no sentido de assegurar uma aprendizagem efetiva em sala de aula e consequentemente, em construir e desenvolver as competências nos alunos. As falas a seguir indicam que alguns alunos não apresentam os pré-requisitos necessários para dominarem os conteúdos referentes às disciplinas dos Cursos de Graduação da UNIFI.

O que está dificultando muito é o nível de aluno que está ingressando na UNIFI, cada vez mais fraco. No Ensino Fundamental eles vão passando direto e no Ensino Médio eles não tem base. As bombas explodem aqui, eles não acompanham. (G)

Os relatos indicam que alguns alunos não apresentam embasamentos necessários para dominarem os conteúdos referentes às disciplinas dos cursos de graduação. Nesse sentido, surpreendeu-nos que grande parte dos docentes sinalizaram como barreira à presença de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Outra dificuldade manifestada é o desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado, o que fica evidenciado no relato a abaixo.

Eu percebo que os alunos são meio desinteressados. Ontem mesmo teve aluno atendendo celular na sala de aula, todo mundo sai. Ontem eu falei, minha aula deve estar horrível, pois metade da sala já não está aqui. (B)

Tal relato reflete a dificuldade por parte dos professores em manter a atenção, o interesse e a participação dos alunos, comprometendo uma aprendizagem efetiva em sala de aula.

Essas manifestações nos permitem desenvolver a hipótese de que o desinteresse esteja contribuindo negativamente na aprendizagem dos alunos, ou ao contrário, sendo as dificuldades de aprendizagem um fator preponderante, interferindo na construção e no desenvolvimento de competências. Tanto o despreparo quanto o desinteresse dos estudantes são questões que necessitam de reflexões, pois englobam aspectos relativos aos alunos, aos professores, à cultura universitária e às políticas educacionais.

Por outro lado, o desconhecimento de práticas pedagógicas a serem

utilizadas para a construção e para o desenvolvimento de competências sinalizam aspectos que merecem uma maior atenção na formação dos professores. Nesse sentido, torna-se relevante que a UNIFI propicie condições que estimulem a reflexão e o desenvolvimento profissional, em especial, as questões relacionadas às práticas pedagógicas.

A maior dificuldade é não saber o que fazer em determinados momentos. Temos a necessidade de conhecer novos métodos com vistas a melhorar a prática docente. Essa é a minha maior dificuldade.
(D)

A partir das manifestações, podemos dizer que a maior dificuldade relatada pelos professores consiste em aplicar metodologias que favoreçam o envolvimento e a participação dos alunos, o que acaba por interferir diretamente na construção e no desenvolvimento de competências. Embora muitos estudantes cheguem a universidade com comportamentos oriundos de outros segmentos de ensino, as relações que os alunos estabelecem com o conhecimento vão depender de uma série de ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Por esta razão, é fundamental que as instituições de Ensino Superior, tenham como metas, intensificar os encontros e estabelecer mecanismos de diálogos entre os professores, além de oferecer cursos em metodologia do ensino superior, reafirmando ainda mais uma formação que contemple as exigências de um modelo educacional caracterizado pela construção e o desenvolvimento de competências.

De acordo com os professores entrevistados, outro aspecto que dificulta a prática pedagógica tem relação direta com a expansão universitária ocorrida na UNIFI. Assim, à medida que ampliam consideravelmente o número de alunos, de docentes e funcionários, multiplicam-se o número de funções e cargos administrativos.

Nesse sentido, para um percentual significativo de professores, seu cotidiano é descrito como sendo cansativo e corrido, marcado por um excesso de atribuições, caracterizadas por aulas práticas, orientações nos projetos de iniciação científica e nos trabalhos de conclusão de curso dos alunos (TCC), pesquisas na pós-graduação, além das funções administrativas, tais como coordenação de colegiados e núcleos, participação em bancas, comissões e reuniões.

O trabalho é exaustivo, nós trabalhamos muito mais que 40 horas e acabamos trabalhando em casa durante o final de semana. A sobrecarga é muito grande porque, cumprir pesquisa, ensino e extensão é muito difícil. (B)

A falta de professores para atuar nos cursos de graduação acaba por sobrecarregar o trabalho docente, significando uma sobrecarga física e psicológica.

O maior problema é a questão da falta de professores. Esta deficiência sobrecarrega a gente e querendo ou não isso acaba dificultando melhores práticas. (I)

Tomando os relatos apresentados pelos professores, constatamos que esta complexa situação, traz consequências graves, levando à redução da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, como por exemplo, na diminuição de tempo para o preparo das aulas.

Apesar de descreverem o seu cotidiano como apressado, os professores, ainda assim, se colocaram como profissionais que acertaram na escolha profissional.

Para uma das professoras a maior dificuldade é converter em realidade todo o conhecimento a respeito da inclusão de alunos, ficando essa temática no campo do discurso.

Esse tem sido o meu maior desafio, colocar em prática o que eu falo a respeito da inclusão. (I)

Tal afirmação reforça a necessidade de fomentar a reflexão quanto aos aspectos da inclusão no processo de ensinar e aprender na docência universitária, sobretudo para que possamos refletir de que maneira a inclusão incide sobre o fazer docente.

A universidade, considerada como espaço privilegiado de construção do conhecimento pode e deve ter como uma de suas propostas, contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Um dos grandes desafios da prática pedagógica é possibilitar a contextualização dos saberes. Nesse sentido, torna-se relevante, planejar ações que garantam uma educação democrática, sem distinção cultural, econômica e social,

capaz de trabalhar com as diferenças, transformando o contexto universitário em um espaço propício para a construção e para o desenvolvimento de competências.

Sem dúvidas, o professor exerce o papel mais importante na construção e no desenvolvimento de competências ao qual estamos nos referindo, pois ele o mediador de aprendizagem (MASETTO, 2003). Portanto, consideramos que as orientações para a construção e para o desenvolvimento de competências exigem que o professor seja muito mais que um mero executor das ações prescritas.

Em face da complexidade envolvida na prática pedagógica, o professor precisará ter competências necessárias para fazer a leitura da realidade, a qual inclui, além dos interesses econômicos presentes nas prescrições, o conhecimento dos saberes tácitos e das experiências dos alunos. Assim, apresentamos a seguir, as considerações finais que os resultados da pesquisa nos permitem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos mudam,
as idéias evoluem,
os trabalhos se aperfeiçoam,
as práticas se transformam,
as pessoas progridem e
as questões apresentadas e respondidas,
há algum tempo já apresentam
outras interpretações,
justificativas e certezas.

(Helena Maria dos Santos Felício – Dissertação de Mestrado)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados da pesquisa e considerações finais, porém, provisórias

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcados por profundas mudanças no campo econômico, sócio-cultural, ético-político e ideológico. Os protagonistas dessas reformas seriam os organismos internacionais vinculados principalmente às questões econômicas.

Nesse contexto, a reforma educacional implementada nesse período no Brasil tem como uma de suas marcas o aumento das possibilidades de acesso ao ensino superior, configurando, o aumento na diversidade de alunos e a chegada de grupos cada vez mais heterogêneos, delineando um ambiente em constantes modificações, levando o professor à necessidade de refletir e repensar suas práticas frente às mudanças.

Imerso em um contexto de globalização, caracterizado por motivações políticas e ideológicas de organismos internacionais, o ensino superior brasileiro tem alterado seus currículos, programas e atividades com o objetivo de formar estudantes que atendam às exigências do mercado.

Dessa forma, as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em muito influenciaram as Diretrizes Curriculares Nacionais em todos os níveis de ensino, contribuindo para a proposta e implementação de um currículo em instituições de ensino baseado na construção e no desenvolvimento de competências.

A necessidade de compreender de forma específica, como o direcionamento para a construção e para o desenvolvimento de competências, apresenta-se na prática pedagógica dos professores universitários, levou-me, num primeiro momento, a reflexão de minha história e prática docente, analisando as salas de aula e as socializações com professores e alunos.

Um segundo movimento caracterizou-se pela análise documental, a qual me permitiu a busca de significados e as abordagens conceituais atribuídas ao termo, além da análise dos dados da expansão universitária e das orientações

para a construção e para o desenvolvimento de competências presentes nas diretrizes da Instituição.

É certo que a expansão universitária interferiu diretamente na prática pedagógica dos professores, exigindo-lhes lidar com o aumento da diversidade, caracterizada por diferentes pontos de vista dos novos professores, pelo aumento de alunos com menor disponibilidade de tempo para os estudos, agitados em termos comportamentais e, principalmente, com diferentes níveis intelectuais e culturais.

Assim, as diretrizes curriculares da UNIFI orientam todas as práticas pedagógicas para a construção e para o desenvolvimento de competências, no entanto, tais orientações não são ainda suficientemente compreendidas, podendo ser interpretadas de diferentes formas pelos sujeitos aqui pesquisados, enfatizando as situações requeridas nas situações concretas de trabalho, incluindo em sua concepção valores, conhecimentos e habilidades. Concepções que se traduzem em ações e práticas docentes. Talvez, essa pouca clareza explique um desordenado processo de implementação das propostas, em que uns aderem e outros resistem às prescrições.

Os diferentes entendimentos e interpretações configuram-se ainda mais pelo individualismo docente. A tendência ao individualismo, opondo-se à colaboração, significa que os professores estão se ausentando na prática de uma das competências fundamentais a ser construída e desenvolvida: “saber trabalhar em equipe”.

Trabalhar com essa aproximação dos professores frente às orientações parece-nos ser um ponto de partida para a ampliação das possibilidades de construção e de desenvolvimento de competências almejadas e, não raro, expostas durante a pesquisa.

Ao nos depararmos com um desconhecimento, um distanciamento e necessidades de conhecer novas metodologias manifestadas pelos professores frente ao que indicam as proposições presentes nas diretrizes para a construção e desenvolvimento de competências, podemos compreender que uma das dificuldades que emergem, deve-se à falta de reflexão, nesse caso, sobre tais orientações.

Embora tenha havido manifestações de desconhecimento teórico,

distanciamento das diretrizes e necessidades metodológicas, evidenciou-se também a multiplicidades de sentido ligado à temática das competências.

Para a maior parte dos professores, a construção e o desenvolvimento de competências está limitada às necessidades requeridas nas situações do campo profissional, enfatizando única e exclusivamente sua dimensão técnica. Tal situação, talvez, seja incentivada por uma cultura estudantil enraizada nos próprios alunos, que não veem sentido em práticas que não estejam voltadas para as necessidades profissionais.

Em contrapartida, alguns professores utilizam a noção de competências num sentido mais amplo, incluindo em sua concepção aspectos relacionados ao senso crítico, a valores e a conhecimentos.

Entender, como afirma Perrenoud (2002), que a noção de competências deve ser compreendida como o processo de mobilização de saberes e de recursos cognitivos de que um indivíduo dispõe, e que essa compreensão contribui para a atribuição de significados, torna-se imprescindível, exigindo ações que conduzam ao debate e à reflexão. O primeiro passo para a reflexão poderá ser dado, atribuindo sentido aos dados obtidos na avaliação institucional.

O problema de desenvolver ações que contemplem a construção e o desenvolvimento de competências se agrava ainda mais devido à resistência dos professores a questões pedagógicas. Essas questões pontuadas nos fazem pensar sobre a necessidade de os professores conhecerem a cientificidade presente na ação docente, cujas questões pedagógicas encontram-se no centro.

Um outro movimento apresentado como necessário para a construção e desenvolvimento de competências, diz respeito ao planejamento da disciplina, visto que para a maior parte dos professores a elaboração dos objetivos educacionais contidos no planejamento baseia-se exclusivamente nas ementas, desconsiderando o envolvimento dos demais profissionais (outros professores e coordenadores) e alunos. A dimensão coletiva deve ser considerada e incorporada, levando em consideração a realidade, os conhecimentos, os anseios e as necessidades.

Outra constatação que revela a ênfase da prática docente no ensino e que portanto requer atenção, são os procedimentos de avaliação utilizados pelos professores exclusivamente para quantificar o aprendizado do aluno.

Avaliar é uma atividade intrínseca e indispensável a qualquer tipo de ação que vise provocar a construção e o desenvolvimento de competências, no entanto, não deve ser o único momento de relação dialógica por meio das devolutivas nem ter como único objeto o aluno, mas também professores e práticas educativas. Assim, o uso da avaliação como subsídio para a construção e o desenvolvimento de competências deve proporcionar a oportunidade de reflexão contínua sobre a aprendizagem dos alunos, sobre a prática pedagógica, sobre a necessidade de criar novas metodologias de trabalho, de retomar e adequar conteúdos para uma aprendizagem individual ou em equipe.

É interessante perceber que, mesmo os professores apresentando distanciamento das diretrizes dos cursos, resistência às questões pedagógicas e práticas centradas no ensino, existem algumas estratégias individuais significativas verbalizadas pelos professores que devem ser consideradas.

Tais estratégias, mesmo que timidamente, resultam na construção e no desenvolvimento de competências no sentido mais amplo, tendo em sua concepção o desenvolvimento de aspectos políticos, culturais, econômicos, ligados a conhecimentos, valores e habilidades por intermédio da relação dialógica entre professores e alunos, pela criação de espaços de aprendizagem, por uma formação orientada por problemas mais relevantes da prática, por pesquisa integrada ao ensino e pelo reconhecimento dos saberes dos alunos.

A inquietação que motivou a construção desta pesquisa iniciou-se no percurso vivenciado pelo pesquisador na docência no ensino superior, especificamente, no contato com professores, alunos e documentos oficiais utilizados como referências nacionais nos cursos de graduação, os quais propõem a construção e o desenvolvimento de competências como eixo central.

Dentro dessa perspectiva, surgiu o problema que orientou este estudo: Como ocorre a prática pedagógica dos professores de uma universidade pública no Sul do Estado de Minas Gerais frente a um modelo educacional centrado na construção e no desenvolvimento de competências em seus alunos? Essa questão se desdobrou em outra: O direcionamento para o desenvolvimento de competências, anunciado nos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pela Instituição no município, influencia a prática pedagógica dos professores?

A hipótese que norteou a pesquisa foi de que as proposições relacionadas

à construção e ao desenvolvimento de competências, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior e nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação oferecidos pela UNIFI, são lidas e interpretadas pelos professores universitários de diferentes maneiras, resultando em diferentes discursos e práticas educacionais, atribuindo às orientações um caráter relativo, o que se confirmou.

Uma outra hipótese era de que os professores universitários, orientados pelos princípios tradicionais, estariam preocupados mais com o ensino, prevalecendo a exposição e a memorização de conteúdos em detrimento de práticas que privilegiariam a construção e o desenvolvimento de competências. Tal hipótese se confirma parcialmente, visto que determinadas práticas privilegiam a construção e o desenvolvimento de competências, contrapondo-se ao ensino tradicional.

A partir dessas considerações delineadas pela trajetória percorrida, considera-se relevante apontar:

- Que as propostas curriculares dos cursos de graduação não se atenham ao atendimento das exigências de organismos internacionais. É preciso garantir uma formação comprometida com a sociedade.
- Que o ponto de partida para a construção e desenvolvimento de competências é determinado pelo Projeto Pedagógico do curso, o qual deve ser assumido pelos profissionais da Instituição;
- Que, sem dúvida, um dos atores mais importantes para garantir a construção e o desenvolvimento de competências é o professor. Portanto, é fundamental que os programas de pós-graduação invistam na formação não apenas de pesquisadores, mas de docentes, oferecendo disciplinas pedagógicas que possibilitem a discussão de currículo e de projetos pedagógicos. Enfim, dar importância à formação para a docência.

Esta pesquisa atendeu aos objetivos descritos inicialmente, demonstrando, de forma específica, como o direcionamento para a construção e para o desenvolvimento de competências apresenta-se na prática pedagógica de dez professores da UNIFI. Assim, esperamos que as reflexões presentes neste estudo

possam oferecer alguma contribuição, pois o trabalho não se encerra aqui. A prática pedagógica frente à construção e ao desenvolvimento de competências foi um desafio, que se espera, continue a instigar outros profissionais para enriquecer a discussão, possibilitando uma formação que contemple as especificidades da docência.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Currículo e avaliação**: uma articulação necessária. Recife: Centro Paulo Freira: Bagaço, 2006.

_____. **Avaliando a avaliação da aprendizagem** – um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

ABREU, Maria Cecília de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 5.ed. São Paulo: MGED. Associados, 1986.

ARAUJO, Dolores. Noção de competência e organização curricular. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.31, Supl.1, p.32-33, jun.2007.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis Regina da. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 17, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Escola, cultura e clima**: ambigüidades para a administração escolar. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1998.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CEBRIAN, Manuel (Coord.). **Enseñanza Virtual para la Innovación universitaria**. Madrid. Narcea, S. A. Ediciones, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 97, p. 31– 46, maio de 1997.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FUSARI, José Cerchi. **Tendências históricas do treinamento em educação**. Tese de Mestrado: A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. PUC – SP, 1988.

GAGNÉ, Robert. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. (Trad. R. V. Ângelo). Porto Alegre: Globo, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco (Org). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610p.

KRAMES, Ilisabet Pradi. **Na trilha do Prouni**: implantação acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. Tese de doutorado, PUC-SP, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. Inovação na educação superior. **Revista Interface**, v.8, n. 14, 2004.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. **Educ. Soc.** v.21, n.73, p. 139-161, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINHO, A. G. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. **Estudos avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 353-362, maio/agosto. 2001.

SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.**

Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANDHOLTZ, J. H. **Ensinando com as tecnologias:** criando sala de aula centrada nos alunos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores:** diversos olhares. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2004.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

WERNER, Rosilea Clara. **Desafios contemporâneos na formação profissional:** o desenvolvimento de competências e habilidades. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Documentos:

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Brasília: 2007. Disponível em:

<<http://www.uftm.edu.br/upload/REUNI/Decreto%20n6096.pdf>>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001.** Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Parecer n. 776/97 de 03 de Dezembro de 1997.** Dispõe sobre orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 3 de dezembro de 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf>. Acesso em: 17 de Novembro de 2009

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 9.131/95, de 24 de novembro de 1995.** Estabelece a criação do Conselho Nacional de Educação Brasília, DF, Nov. 1995.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

ENEM/INEP. **Definição de competências e habilidades presentes no ENEM.** Disponível em: <<http://historico.enem.inep.gov.br/index>> Acesso em: 05 de Janeiro de 2010.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação superior.** Brasília, DF: INEP/MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>> Acesso em: 07 de

outubro de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – MG. **Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.** Alfenas – MG. Disponível em: <[http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/?=cursos alfenas](http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/?=cursos%20alfenas)> Acesso em: Abril de 2009.

_____. **Dados da expansão universitária.** Alfenas – MG. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/institucional/?q=expansao>> Acesso em: Abril de 2009.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional.** Alfenas – MG. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/institucional/?q=pdi>> Acesso em: Abril de 2009.

ANEXOS

Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final...
Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário,
perdemos o sentido e a alegria das outras etapas que precisamos viver.

(Fernando Pessoa)

ANEXO A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

SUBTEMAS EM ANÁLISE	PERGUNTAS
IDENTIDADE DOCENTE	- Inicialmente eu gostaria que você falasse sobre sua formação e atuação profissional, em especial nesta Instituição. - Em quantos e em quais cursos você leciona atualmente? Fale um pouco sobre os cursos em que você atua. - Você visualiza algum diferencial entre os cursos desta Instituição com os de outras instituições?
EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA	- Falando um pouco do processo de desenvolvimento dos cursos, como você interpreta a expansão universitária ocorrida na Instituição? - Com a sua experiência pessoal e profissional, lecionando em diversos cursos e em outras instituições, você tem observado um novo perfil de aluno frente a esse novo cenário? - Quais os dilemas e desafios você tem vivenciado na sua prática pedagógica com a expansão universitária?
DINÂMICA CURRICULAR	- Você participou da elaboração da proposta pedagógica do curso em que atua? - Como você avalia a proposta pedagógica do curso? - Uma das questões presentes nas Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação e consequentemente nas propostas pedagógicas, é o desenvolvimento de competências nos alunos. Como você visualiza e vivencia essa questão das competências? - Que estratégias você utiliza para o seu desenvolvimento das competências? - Como você vivencia o direcionamento para a realização de pesquisas na Instituição?

SUBTEMAS EM ANÁLISE	PERGUNTAS
PLANEJAMENTO	- O que você leva em consideração ao elaborar o planejamento de sua disciplina? - Que documentos institucionais você utiliza no planejamento do programa de ensino? - Como você avalia se o seu planejamento está alinhado à proposta pedagógica do curso?
CONTEÚDOS	- Como você seleciona os conteúdos que serão trabalhados na sua disciplina?
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	- Você conversa com o coordenador do curso com que frequência? Em que momentos acontecem essas conversas? - Como você avalia sua interação com os demais professores do curso? - Como você avalia seu relacionamento com os alunos? - Como você avalia o comportamento dos alunos durante as aulas?
ESTRATÉGIAS DE ENSINO	- Como você incentiva a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades? - Como você articula teoria e prática no desenvolvimento de sua disciplina?
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	- Como você verifica se os objetivos propostos no programa de ensino da sua disciplina foram alcançados? - Como você oferece o retorno das atividades aos alunos?
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	- Você está inteirado sobre os dados apresentados pela avaliação institucional? - Como você se posiciona frente aos resultados apresentados?
PERCEPÇÃO	- Quais são as principais facilidades e dificuldades vivenciadas por você na docência universitária?

ANEXO B

APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS E EXPLICITAÇÃO DOS SIGNIFICADOS

SUBTEMA EM ANÁLISE: A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA NA VISÃO E NA PRÁTICA DOCENTE (Alguns recortes)

Identificação	Resposta	Explicitação de significados
A	• Eu vejo a expansão com bons olhos, até porque é uma possibilidade de que a educação de qualidade chegue a mais gente. • Existe uma questão bastante complicada: primeiro se cria o curso e depois desenvolvem as estruturas. Os cursos que estão começando, pelo menos nos dois primeiros anos, apresentam estruturas um pouco precárias.	- Aumento das possibilidades de acesso ao ensino superior; - Estruturas precárias no início da implantação dos cursos.
B	• Eu não posso nem ser contrária porque eu só estou aqui graças a esta expansão universitária. Por outro lado, a gente pensa se o governo vai ter estrutura pra bancar tudo isso. • Especificamente no meu curso, o número de professores ainda é reduzido, a gente precisaria muito mais do que isso. • A maioria dos alunos vieram de escola pública, sobretudo os da licenciatura. Nós temos desde dificuldades da escrita do aluno a ele se expressar. Têm a questão da evasão de alunos, que desistem no primeiro período. É um agravante entre os professores. • Quando eu cheguei aqui existia uma diferenciação maior de status entre os cursos. As Ciências Humanas estavam começando. Com o tempo, isso começou a ser diluído, mas, em alguns momentos agente ainda sente. Eu tenho a impressão que isso vai começar a diluir a medida em que a gente se impor.	- Ampliação do número de contratação de servidores; - Incertezas quanto à manutenção da qualidade do ensino superior; - Quantidade insuficiente de professores; - Aumento de alunos da escola pública; - Alunos com dificuldades de escrever e se expressar; - Surgimento de sutis diferenças em relação ao <i>status</i> de diversos cursos.
C	• Eu não sou nenhum pouco otimista em falar a respeito disso. Primeiro,	- Perda da identidade da Instituição;

C	porque a instituição tinha uma identidade, nós sabíamos o que fazíamos e para onde íamos e a possibilidade de diálogos era muito melhor. Hoje, com esse número muito grande de pessoas, cursos, alunos e vagas, nós perdemos a identidade. Não existe uma discussão muito clara de que tipo de alunos queremos formar. • Esse aluno vindo do Enem é um aluno muito mais crítico, ele não tem nenhum acanhamento em estar questionando, em estar perguntando, mas ele não tem uma base sólida de argumentação. É muito concordo, gosto ou não gosto. Aumentou a criticidade desse aluno, mas eu não consigo enxergar nesse aluno um diferencial mais positivo sobre o ponto de vista da aquisição cognitiva do conhecimento, tanto social e cultural. • Existe uma identidade muito sólida, principalmente nos três primeiros cursos: farmácia, odontologia e depois enfermagem. Esse <i>status</i> é tão visível, que só esses professores, da farmácia e odontologia ocupam cargo de direção, que disputam a reitoria. Sempre o poder oscila entre farmacêuticos e odontólogos.	- Dificuldades de diálogos; - Alunos mais críticos, porém sem argumentação e sustentação de opiniões; - Surgimento de sutis diferenças em relação ao <i>status</i> de diversos cursos.
D	• Após o momento em que a universidade passou a utilizar integralmente o Enem, mudou-se de cabeça para baixo o perfil dos alunos. Eu vejo muitos alunos do município, coisa que eu não via até então. Eram pouquíssimos alunos do município que estudavam aqui. • Faz muito pouco tempo que a universidade adotou esse processo de entrada pelo Enem, mas pessoas que não entrariam no modelo convencional que tinha anteriormente estão entrando, isso é um fato. • O modelo de seleção que o MEC está ajustando foi uma confusão danada, porque o aluno teve livre acesso e opções por várias universidades em todas as regiões do Brasil. Então, o negócio foi meio confuso: o aluno	- Presença de um novo perfil de aluno na Instituição, caracterizado principalmente pelo aumento de estudantes do município; - Alunos ingressando e migrando para outros cursos após a efetivação de matrícula; - Falta de conhecimento por parte dos alunos sobre o curso escolhido; - Surgimento de sutis diferenças em relação ao <i>status</i> de diversos cursos.

D	entrava, passava em um outro lugar que achava mais interessante e saía. Da mesma forma, vinham outros. • Eu fui coordenador de um curso, e o que eu via é que pelo menos a grande maioria dos alunos não sabia o que era licenciatura e o que era bacharelado. Você perguntava aos alunos da licenciatura: você vai ser professor? E eles respondiam: eu não quero ser professor! Eles simplesmente não sabiam diferenciar a licenciatura do bacharelado. • Eu vejo que esses alunos de cursos mais antigos, principalmente da área da saúde, se acham em um patamar acima em relação às licenciaturas. Acho que os próprios alunos da licenciatura não dão o devido valor para o curso que eles fazem e acabam aceitando essa posição de menor <i>status</i>. Essa segmentação por <i>status</i> existe sem dúvida e aí depende muito de quem está vendo isso: olhar do aluno, olhar dos professores e o olhar da Instituição.	
E	• É sensacional participar de uma expansão. A Instituição se torna uma escola do Brasil e não de uma população do Sul de Minas. Eu acho isso maravilhoso, porque vai gerar mudanças rumo a uma diversidade que precisa ter. • Nós sempre tivemos dificuldades de aprendizagem com os alunos dos primeiros e segundos períodos. Nós não temos condições de recuperar completamente esse aluno, eu nem tenho formação para recuperar um aluno que apresente deficiências de escrita e aprendizagem. A gente tenta ler mais, fazer com que eles leiam, interpretem e façam resumos, até como uma tentativa.	- Aumento da diversidade de alunos na Instituição; - Dificuldades em trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
F	• O primeiro Enem, com aquela possibilidade de migrarem para onde quisessem foi um erro grave, que não foi previsto pelo governo. Eles [os alunos] ficavam brincando dentro do sistema. Então, demorou a começar as	- Alunos ingressando e migrando para outros cursos após a efetivação de matrícula.

F	aulas porque eles queriam um curso e depois desistiam.	
G	• Eu tenho um pouco de medo. As melhores escolas antigamente eram escolas do governo, escolas públicas. De repente, quando começaram a aparecer muitas escolas, o governo não deu conta de manter a qualidade do ensino e inverteu: as melhores escolas passaram a ser as particulares. Enquanto o governo não mudou, eu vi que isso não aconteceu. E agora mudando? Será que vai acontecer? Esse é o meu medo. • Aqui a gente vê que os alunos da odonto se acham os melhores e eles têm essa postura frente aos demais, como se eles fossem os donos de tradição na universidade e tudo mais.	- Insegurança quanto a manutenção da qualidade do ensino público a nível superior; - Surgimento de sutis diferenças em relação ao status de diversos cursos.
H	• Não sei se eu estou certo ou errado, mas eu vejo que essa quase imposição do Enem para as universidades públicas é pra suprir uma deficiência que existe nas escolas públicas secundárias. • Esse ano eu percebi uma diferença bem grande em relação aos alunos que já estavam aqui, seja em nível intelectual e em nível cultural, tudo é bem diferente, não é uma turma mais ou menos uniforme, é bem heterogênea. Eu penso que deveria ser revista a forma de seleção desses alunos. Eu bato muito nessa tecla: não é a universidade que tem de se adaptar ao ensino secundário, eu acho que são eles que têm de se adaptar ao ensino superior. É muito mais fácil e interessante pra um governo mostrar que têm 80% dos adolescentes entrando em universidades públicas.	- A utilização do Enem nas universidades públicas como forma de disfarçar os problemas da educação básica; - Concepções invertidas, visto que não é o ensino superior que deve se adaptar a educação básica.
I	• Eu acho que esse movimento é favorável. É bom pensar que nós estamos olhando a universidade como espaço mais democrático, de acesso a todos. Agora, a discussão é: os nossos professores estão prontos para fazer este enfrentamento, para entender que essa diversidade é enriquecedora e não desqualificadora da educação	- Reconhecimento da importância da democratização do ensino superior; - A postura do professor frente ao aumento da diversidade de alunos; - Surgimento de sutis diferenças em relação ao

I	superior. • Existe na Instituição uma cultura que já está instituída e onde nós que estamos entrando agora temos a responsabilidade de desconstruir. Existe um <i>status</i> dos cursos da área da saúde, como se fossem superiores aos outros, e os cursos de licenciatura são para as classes populares. Muitas vezes, esses esteriótipos que foram construídos, apresentam eco nos alunos.	<i>status</i> de diversos cursos.
J	• Com relação aos alunos, em termos comportamentais mudou muito, eles estão mais agitados e em algumas turmas eu tenho tido dificuldades. Eu acho que as diferenças são mais em termos de procura pelo curso e em termos de formação do aluno no ensino médio e aí surge um dilema ao professor, nós temos uma ementa e metas pra cumprir, só que os alunos não acompanham. Então, eu tento colocar um ritmo, se vou cumprir a ementa eu não sei. • Uma outra questão, é que os alunos que entraram nas últimas chamadas ficaram bem prejudicados e a maioria não foi aprovada nem em geometria analítica nem em cálculos. Com o Enem, os alunos que entraram depois foram os mais prejudicados. Existiram evasões porque o Enem possibilitou essa mobilidade. Teve aluno que viu que o curso não era o que queria e com a possibilidade de mudança ele foi embora. • Aqui na Instituição, a odontologia e a farmácia sempre são colocados num patamar mais elevado. Eu acho que têm a ver até com a história da Instituição.	- Dificuldades no desenvolvimento da disciplina devido ao comportamento dos alunos; - Pressão ligada à execução da dinâmica curricular; - Alunos ingressando e migrando para outros cursos após a efetivação de matrícula dificultaram o desenvolvimento da disciplina; - Surgimento de sutis diferenças em relação ao <i>status</i> de diversos cursos.

**SUBTEMA EM ANÁLISE: O CONTATO COM AS DIRETRIZES DOS
CURSOS E A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS MANIFESTADA PELOS
PROFESSORES**
(Alguns recortes)

Identificação	Resposta	Explicitação de significados
A	• Eu vejo que as propostas pedagógicas às vezes têm um lado positivo mas também tem aquilo que a experiência do dia-a-dia ajuda a mudá-la. • A avaliação institucional é bem feita tecnicamente. Eu acho que ela apura bastantes dados, colhe bastantes dados, mas ela não dá a devolutiva e também não propõe mudanças para aquilo que talvez não esteja tão bom assim. Nesse sentido, existe uma certa reclamação.	- Valorização das experiências docentes; - Ausência de debates e reflexões frente aos dados da avaliação institucional.
B	• A questão das competências precisam ser muito discutida. Acho que falta essa discussão para os professores de um modo geral. Esta questão das competências é diferenciada para cada uma das modalidades: licenciatura e bacharelado. No entanto, por falta de tempo e correria, como a gente atua nas duas modalidades, no momento de montar o plano de ensino, ou mesmo atuar em sala de aula, a gente acaba não focando tanto isso o quanto deveria. Eu percebo que nós deveríamos dar este enfoque, inclusive como desenvolver em sala de aula os conteúdos. A gente acaba deixando isso para as disciplinas pedagógicas, laboratórios de ensino e não dentro da nossa disciplina. As aulas acabam sendo mais tradicionais, embora a gente abra possibilidades para debates, apresentação de trabalhos, enfim, desenvolver uma dinâmica diferenciada usando algumas estratégias. Mas, é pouco ainda, acho que falta; • Eu deveria estar mais inteirada sobre os dados da avaliação institucional, confesso que não estou muito. Por falta	- Necessidade de reflexão sobre a construção e o desenvolvimento de competências; - As orientações presentes nas diretrizes sobre a construção e o desenvolvimento de competências não são consideradas na prática pedagógica; - Necessidade de conhecer metodologias e estratégias de ensino que auxiliem na construção e no desenvolvimento de competências.

B	de tempo, eu não analisei a avaliação.	
C	• Os cursos de mestrado e doutorado têm a função de formar um pesquisador. Eu não estou dizendo que a tarefa de um professor não seja ser um pesquisador, mas ele tem muita pouca noção de como é que se faz uma transposição didática, ele tem muita pouca noção de como propor metodologias facilitadoras dependendo do conteúdo a ser trabalhado, de como não ser um professor transmissivo e pensar no aluno como produtor do seu próprio conhecimento; • Existe um abismo entre o que a lei propõe e o que as pessoas realizam; • Primeiro eu acredito que competências referem-se a competências cognitivas. Então, são conhecimentos que você vai adquirindo e desenvolvendo para utilizá-los em situações da vida. Eu faço um esforço bastante grande para que isso aconteça; • A avaliação institucional que é feita não é discutida para que gere mudanças. Então, pra mim, ela não adianta, é mais um protocolo que está sendo feito. Não gera mudanças internas. O professor recebe a sua avaliação e não discute isso com ninguém. Portanto, isso não leva à mudança. O resultado final da avaliação pra mim é mero requisito burocrático.	- Percepção sobre a formação; - Distanciamento entre as orientações e as práticas; - Ênfase nos aspectos cognitivos; - Ausência de debates e reflexões frente aos dados da avaliação institucional.
D	• A maioria dos professores aqui são mestres e doutores e têm uma resistência enorme às questões pedagógicas. Eles acham que é dom, o dom da docência. Quando a instituição oferece alguma coisa aqui, a procura é muito pequena, o desinteresse é muito grande. • Na concepção do projeto pedagógico do curso de farmácia, o farmacêutico é aquele que trabalha na farmácia e que entende do medicamento. • Essa é uma questão que eu particularmente tenho me questionado muito. Se fizer uma pesquisa aqui	- Resistência a questões pedagógicas; - Objetivos educacionais estabelecidos por competências relacionadas com o processo de trabalho; - Indícios de que os projetos pedagógicos dos cursos são desconsiderados; - A desarticulação entre as disciplinas e a falta de interação entre os professores são fatores que dificultam o desenvolvimento de

D	sobre quem já leu o projeto pedagógico do curso, pouquíssimos professores fizeram isso. Então, já começa por aí. O professor, muitas vezes, planeja a disciplina a partir da cabeça dele, do jeito que ele acha que tem que ser, sem tomar conhecimento do que o projeto pedagógico efetivamente determina. Muitas vezes, nem tem um plano de ensino que está de acordo com o projeto pedagógico do curso e fica por isso mesmo. O projeto pedagógico é o eixo, e todas as disciplinas do curso deveriam trabalhar para atingir todas as competências e habilidades. Todos os professores que ministram disciplinas em um determinado curso deveriam trabalhar no sentido de que o aluno saísse com aquelas competências. • Se existe no projeto pedagógico que o aluno deve apresentar competências relacionadas à liderança e ao trabalho em equipe, como você vai avaliar se o aluno adquiriu ou não estas competências? Na minha disciplina eu não chego a avaliar e isso é um problema. O professor do ensino superior apresenta uma completa dificuldade para trabalhar esta questão das competências. A maioria dos professores aqui são mestres e doutores e têm uma resistência enorme. Quando a instituição oferece alguma coisa aqui, a procura é muito pequena, o desinteresse é muito grande; • A opinião de muitos é que nós teríamos que contratar docentes que são bons na pesquisa porque o ensino aprende-se com a prática docente. Se você trabalhar isso, você consegue fazer com que um bom pesquisador seja um bom professor. Agora, o contrário é mais complicado, fazer com que um bom professor vire um bom pesquisador, ainda mais se ele já estiver feito a sua formação de pós-graduação é muito mais complicado; • Uma coisa que eu não fazia era	competências; - Necessidade de conhecer estratégias que visem constatar a aquisição de competências por parte dos alunos; - Desinteresse em assuntos ligados às questões pedagógicas por parte dos professores; - Mudança de prática frente a uma questão presente na avaliação institucional; - Ausência de debates e reflexões frente aos dados da avaliação institucional.
---	---	---

D	discutir a prova em sala, mas, depois que surgiu a avaliação institucional, eu comecei a fazer, em virtude de uma questão presente na avaliação. • A instituição gasta com pessoas, gasta dinheiro para fazer esta coleta de dados e deveria aproveitar e divulgar estes resultados. Os institutos ou pelo menos a comissão do projeto pedagógico de cada curso deveriam pegar as avaliações dos professores do seu curso e trabalhar em cima daquilo, pegar os pontos falhos e desenvolver alguma coisa dentro do seu curso ou instituto. Isso é fundamental. Vai fazer a avaliação para quê? Por que o MEC exige? Eu acho que não faz sentido pegar estes resultados e não trabalhar isso.	
E	• No início, foi um pouco conturbado, por que parece que o mestrado e o doutorado não te dão muita base para trabalhar com a realidade do ensino superior, aí, no início, eu tomei alguns traumas e confusões. • A gente lê o projeto pedagógico e só vai diferenciando algumas coisas; • Ela é superficial. Eu acho que quem é muito mal avaliado, a comissão tinha que falar: “bem, qual é a sua área de preferência: ensino ou pesquisa? Então, vamos melhorar por que você não está bem aqui”. Enfim, oferecer um retorno. Eu não tenho uma opinião formada quanto aos dados gerais da instituição, eu olho isso de uma forma tão distante, você preenche por preencher, têm um formulário pra preencher e depois o que vai ser feito com aqueles dados?	- Percepção sobre a formação; - Necessidade de conhecer estratégias que propiciem a construção e o desenvolvimento de competências nos alunos; - Ausência de debates e reflexões frente aos dados da avaliação institucional.
F	• O início da elaboração do projeto pedagógico ocorreu logo quando eu cheguei. Eu participei de algumas mudanças.	- Manifestação de desconhecimento quanto à questão de construção e desenvolvimento de competências.
G	• Quem criou este curso foi uma bióloga generalista. Assim, o curso tinha problemas, mas poderiam ter sido resolvidos com calma, criaram duas modalidades completamente	- Manifestação de desconhecimento quanto à questão de construção e desenvolvimento de competências.

G	diferentes, uma na modalidade médica e outra na modalidade ambiental.	
H	• Nós estamos fazendo esta avaliação há uns 7 ou 8 anos e nunca tivemos o resultado exposto. Então, eu não vejo o porque de acontecer isso: avaliar alguma coisa e não se tornar público para que haja melhora ou manutenção pelo menos.	- Ausência de debates e reflexões frente aos dados da avaliação institucional.
I	• Eu estou participando da discussão do currículo da pedagogia, nós estamos lutando pra tentar reestruturar o curso de pedagogia por conta dos novos olhares que hoje a gente tem. • Eu particularmente não adoto essa concepção teórica para a formação humana: estabelecer competências e habilidades para o assentamento do mundo. Como se pudesse ter um rol de coisas que a gente tem que aprender para que possa ser útil nessa vida, nessa sociedade. Então, a sociedade exige x coisas de mim e a escola tem que atender a essa demanda social. Eu entendo que isso é importante, mas não é tudo. A minha concepção teórica de formação humana vai para uma perspectiva emancipatória que implica: saber quais são as competências e habilidades, sim, mas não se subordinar a elas. É exatamente a possibilidade de ser crítico a essas demandas; • Eu não acompanho essa avaliação institucional. Eu sei que existe e que os alunos fazem. Eu faço e preencho um formulário, mas não acompanho. Acho que isso é uma falha minha.	- Interação com as diretrizes do curso; - Utilização de uma definição mais ampla de competências, não sendo reduzida a desempenhos observáveis, incluindo-se em sua concepção os valores, conhecimentos e habilidades; - Falta de interação com os dados da avaliação institucional.
J	• Nós temos passado pela alteração da proposta do curso de pedagogia, especialmente na área de educação matemática que é onde eu atuo. Quando eu iniciei os trabalhos aqui na Instituição, já existia uma proposta para todos os cursos e agora que nós vamos começar a mexer no projeto pedagógico da matemática porque nós identificamos que algumas coisas não estão legais. • Eu sempre tenho dúvidas referentes à	- Interação com as diretrizes dos cursos; - Dificuldades em aplicar metodologias ligadas à construção e ao desenvolvimento de competências nos alunos; - Falta de interação com os dados da avaliação institucional.

J	questão das competências e habilidades. • Eu acho que a validade estatística é de responsabilidade da comissão e eu não tenho muito conhecimento sobre isso.	
---	---	--

SUBTEMA EM ANÁLISE: PLANEJAMENTO
(Alguns recortes)

Identificação	Resposta	Explicitação de significados
A	• Eu levo em consideração as questões concretas da disciplina: carga horária, a realidade e o número de alunos que eu vou ter e também o perfil do curso. Eu também procuro me pautar na ementa que é para ser discutida com os alunos. Pela ementa, eu verifico se o planejamento está alinhado com a proposta pedagógica. Os conteúdos também são selecionados levando em conta a ementa. • Com essa correria nossa, as conversas com os coordenadores dos cursos têm sido por e-mail.	- Ênfase na ementa da disciplina; - Objetivos educacionais fundamentam-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Pouco contato com o coordenador.
B	• Eu elaborei as ementas das disciplinas em que atuo. Por meio das ementas, eu seleciono os conteúdos e vejo se o planejamento está alinhado com o projeto pedagógico. De um semestre para o outro eu vou alterando o plano de ensino, não só para acrescentar novas bibliografias como também para aplicar ou excluir o que funcionou. • Nós pensamos nos conteúdos que caem em concursos e que, portanto, precisam ser trabalhados. • Somente eu participo do planejamento da disciplina. • As avaliações são um referencial e não deveriam ser o único. Às vezes eu consigo observar através das conversas dos alunos, na forma como eles se comunicam.	- Ênfase na ementa da disciplina; - Objetivos educacionais fundamentam-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Os professores encontram-se em momentos específicos (reuniões).
C	• Somente eu participo do planejamento da disciplina e levo em conta a ementa e o que é que esse conteúdo que eu vou dar, vai auxiliar ou vai melhorar na atuação profissional deste aluno; • Eu verifico se o planejamento está alinhado, olhando qual é o perfil de cada curso, o que a instituição pensa em termos teóricos nessas	- Objetivos educacionais fundamentam-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Tendência ao individualismo: pouca interação com os coordenadores dos cursos e professores.

C	competências e habilidades que esse aluno daqui deverá sair. • Eu quase nunca converso com os coordenadores do curso. As conversas acontecem quando o curso vai passar por reforma curricular. Eu não tenho interação com os demais professores. Ninguém está disponível a falar sobre trocas pedagógicas, independentemente do departamento. Quando as pessoas propõe alguma coisa, algumas vão obrigadas e outras vão prá criticar depois. Elas não estão abertas a isso.	
D	• Eu tento relacionar meu planejamento ao projeto pedagógico. Eu procuro dar uma olhada no conteúdo que outras professoras ministram até para não ficar repetindo a mesma coisa que elas vão falar. • O contato com os coordenadores são feitos por e-mail, eles mandam mensagens e aviso de reuniões. Recentemente, nós tivemos uma reunião para discutir a reestruturação do currículo, eu vejo que aqui, nós somos muito passivos nessas questões. Todas as orientações que chegam são rapidamente assimiladas, não dá nem tempo de discutir se é realmente isso mesmo. A minha interação com os demais professores ocorrem pouquíssimas vezes. A única coisa que a gente combina é a data de prova. Em termos de conteúdo, as interações entre os professores são muito ruins. Eu sei que os alunos veem em outras disciplinas o mesmo conteúdo.	- Objetivos educacionais fundamentam-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Tendência ao individualismo: pouco contato com os coordenadores.
E	• A primeira coisa que eu faço é distribuir os assuntos na minha carga horária, e eu vou lhe confessar, nunca dá. Eu procuro ficar dentro das ementas. Outra coisa que a gente toma cuidado, é de não ferir o regulamento geral dos cursos de graduação. Eu submeto o programa de ensino ao colegiado e comunico aos alunos o andamento que vai ser. • A questão de verificar se o	- Objetivos educacionais fundamentam-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Tendência ao individualismo; - Resistência às questões pedagógicas.

E	planejamento está alinhado ao projeto do curso é uma questão difícil porque a gente vai falando, vai falando e acaba deixando alguma coisa de lado. Eu verifico se os objetivos foram alcançados por meio da nota. Se o aluno obteve, ele alcançou aquele objetivo. • A maioria dos contatos com a coordenação é por e-mail, quase sempre relacionada a questões documentais. Existe uma proposta de uma reunião pedagógica que a gente nunca faz. Eu não sei por que está reunião pedagógica não vinga. Parece que a gente não quer conversar, mas eu acho que deveria existir. Eu estou aqui como uma ilha, eu não converso com os outros professores, nem do meu período. Eu acho que existe um certo policiamento com estas questões pedagógicas.	
F	• A ementa é um documento que vem dando certo, mas não é por isso que a gente não vai mudar. As mudanças são feitas de acordo com o desenvolvimento da própria globalização. • Eu verifico se os objetivos foram atingidos através de provas práticas e teóricas. • De acordo com que as coisas vão acontecendo, nós vamos adaptando ao planejamento da disciplina. Eu faço buscas pela internet para observar como é que está a situação de tudo, até mesmo dentro das disciplinas que eu ministro. Eu procuro entrar dentro dos guias mais modernos que têm. • Aqui, o coordenador é muito próximo, nós temos bastante contato com ele, não é difícil de encontrá-lo, não é uma pessoa que você tem que marcar horário para poder conversar, então é uma coordenação tranquila.	- Ênfase na ementa; - Objetivos educacionais fundamentam-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Constante atualização; - Proximidade do coordenador do curso com os professores.
G	• Aqui não existe interação entre os professores. Esse diálogo eu sinto falta, nós não temos interação. Eu acho que o aluno perde muito com isso. Tem aluno que reclama que existem	- Tendência ao individualismo.

G	conteúdos que se repetem.	
H	• No planejamento da disciplina, eu utilizo o projeto pedagógico e as ementas. Ao elaborar o planejamento da disciplina, eu levo em consideração o seguinte: o conteúdo mínimo necessário para que o aluno possa pra frente conseguir uma formação clínica que ele necessita. Por ser um curso com formação clínica, eu me preocupo com isso, passar para o aluno o que vai ser útil e aproveitável. • Quando eu vou acrescentar, tirar ou modificar algum conteúdo, eu vou tirar dúvidas com o professor que vai mais diretamente estar envolvido com aquele assunto. • Eu procuro na maior parte das vezes manter sempre um contato com a coordenação. Por exemplo, sempre que eu aplico uma prova e vejo que o resultado foi insatisfatório, eu converso com o coordenador do curso, apresento os resultados e mostro a avaliação. Eu me questiono, questiono a minha avaliação e procuro ajuda com colegas do curso.	- Objetivos educacionais fundamentam-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Busca de proximidade com a coordenação e com os professores do curso.
I	• Nós temos uma ementa a cumprir, só que o meu planejamento, geralmente eu faço junto com os alunos, então eu mostro pra eles a ementa, e aí digo os conceitos que nós precisamos trabalhar, discuto o que eles entendem sobre aqueles conceitos e quais conceitos se desdobram. Eu tento fazer um diálogo com eles, procurando identificar as demandas que eles trazem para a partir daí pensar nesse planejamento. Eu sempre acho legal fazer no planejamento uma relação com uma realidade, com um dado concreto, senão, nós ficamos na teorização e não fazemos uma interlocução com a prática, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura. Então, eu procuro fazer essa articulação, por isso que eu gosto de discutir com os alunos essa ementa, para depois apresentar uma proposta aberta a discussões,	- Objetivos educacionais estabelecidos de forma ampla, articulando as diretrizes da Instituição com os anseios e necessidades dos alunos; - Avaliação ampla dos objetivos alcançados; - Proximidade com os professores do curso.

I	onde se eles quiserem modificar alguma coisa eles ficam livres e juntos nós definimos o planejamento. • Eu identifico se os objetivos foram alcançados por meio de avaliações a partir das experiências vividas na sala de aula, procurando confrontar os objetivos propostos. Os alunos têm os objetivos propostos para cada unidade, definidos anteriormente, e aí, a partir de textos e produções dos alunos, a gente faz a confrontação. • Nós [professores] procuramos conversar, visando construir uma proximidade entre o planejamento das disciplinas para não ficar uma fala x e a outra y. Buscamos trazer um fio condutor onde cada uma procura dar a sua cara e a sua identidade.	
J	• Existem as ementas e os professores já têm os conteúdos programáticos meio que estabelecidos, especificados. Então, o conteúdo é aquele ali, agora, o modo como cada professor vai trabalhar que é diferente. Os conteúdos já estão muito fechadinhos e atendem a vários cursos. A ementa é o documento base para selecionar os conteúdos. • Raramente eu converso com os coordenadores do curso, somente quando vou enviar o programa de ensino e as demais vezes via e-mail. Os professores discutem muito pouco, praticamente nada. Existem conversas de corredor do tipo “e aí, como estão sendo as suas aulas, está tendo alguma dificuldade?”. Mas, sentar e tentar discutir um planejamento comum não.	- Ênfase nas ementas; - Objetivos educacionais fundamentam-se nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Tendência ao individualismo.

**SUBTEMA EM ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS MANIFESTADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES EM CONTATO COM OS ALUNOS**

(Alguns recortes)

Identificação	Resposta	Explicitação de significados
A	• Eu sempre procuro mostrar pra eles a questão da atualidade da disciplina, da formação crítica do aluno. Eu vejo que não tem sentido discutir algo que para eles não vai ter nenhuma importância. • Eu acredito muito que a melhor contribuição que a gente pode oferecer é dar uma boa base teórica, escolher bem a bibliografia a ser usada, propor e discutir boas leituras com os alunos. • Eu diria que certamente os incentivos para as pesquisas são maiores, o que às vezes pode trazer consequências não muito boas: são ótimos pesquisadores, mas não são bons professores, não sabem passar o que sabem. • Outra questão é sempre passar para os e-mails dos alunos os textos que estão <i>on-line</i>, mandar indicações de <i>sites</i> para que eles façam pesquisas de artigos científicos. • Eu procuro incentivar a participação deles frequentemente: faço perguntas, tendo relacionar o conteúdo da disciplina com a área deles, incentivo debates e, em algumas disciplinas, eu peço para os alunos prepararem seminários.	- Formação orientada para as questões mais relevantes da prática profissional, adequando-se o ensino à realidade profissional; - Pesquisa integrada ao ensino; - Ensino centrado na relação dialógica professor-aluno, em que o professor considera o envolvimento da turma; - Utilização de diferentes recursos e espaços de aprendizagem (uso das Tecnologias de Informação e Comunicação).
B	• Na licenciatura, eles têm um contato maior com o campo de atuação profissional: eles fazem estágios, têm contato com a escola e com o ambiente onde eles irão trabalhar. • São desenvolvidos trabalhos em sala de aula: análise de documentários, utilização de textos extras, fora dos textos acadêmicos que são discutidos e apresentados após a realização de uma pesquisa. • A minha prática nas disciplinas que eu trabalho são as atividades de campo, onde eles irão vivenciar aquilo	- Formação orientada para as questões mais relevantes da prática profissional, adequando-se o ensino à realidade profissional; - Pesquisa integrada ao ensino; - Utilização de diferentes espaços de aprendizagem (uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e trabalhos de campo); - Valorização da presença do aluno em sala de aula.

B	que a gente estabeleceu em sala de aula. Por exemplo, na formação dos territórios brasileiros tem uma parte em que a gente estuda a interiorização do Brasil, então, nós vamos para São João Del Rei e Tiradentes, para mostrar como ocorreu essa colonização no interior do Brasil e o surgimento das primeiras cidades. • O material que eu tenho de mandar eu envio por e-mail. Às vezes, até trabalho eu aceito por e-mail; • Eu faço chamada e cobro a presença deles. Tem professores que acham que isso não é importante, mas eu acho que têm alunos que se sacrificam para estar aqui todo dia, então, eu devo considerar isso.	
C	• Como a minha disciplina é eminentemente teórica, eu articulo teoria e prática simulando possíveis situações, exemplificando como é que eu interpretaria, como é que eu atuaria diante de dadas situações. • O material de aula que eu uso está disponível ao aluno a todo momento, ele pode ter cópia de todas as aulas e de todas as transparências via internet; • Como referenciais de orientação dos estudantes, eu utilizo livros e uso filmes, principalmente documentários e letras de músicas. Eu disponibilizo na forma on-line. • Eu sempre ofereço devolutiva aos alunos. Você pressupõe que o aluno entendeu de uma maneira, mas pode ser que na sala, naquele momento da aula, ele entendeu de outra maneira. Por exemplo, na hora de correção de uma prova, eu faço uma correção prévia e depois essa prova será re-corrigida na sala de aula. E aí, vale muito em conta a argumentação do aluno, o que o levou a marcar aquela alternativa e como é que foi o seu entendimento. Então, o dia da correção da prova é um dia de aprendizado.	- Formação orientada para os problemas mais relevantes da prática (tarefas relacionadas com solução de problemas); - Uso de diferentes espaços e recursos de aprendizagem (livros, filmes e internet); - Ensino centrado na relação dialógica entre professor e aluno.
D	• Nos primeiros encontros, eu falo onde a minha disciplina se insere e o por que ela existe dentro do curso. O restante	- Ensino centrado na relação dialógica entre professor e aluno;

D	do tempo eu fico perguntando de onde eles são, tentando conhecer os alunos, procurando interagir com os alunos. • A pesquisa é fundamental. O ganho que o aluno têm é muito grande quando o professor desenvolve pesquisa. • Eles saem bem preparados para atuarem no mercado de trabalho. O retorno que nós temos dos locais que recebem estes alunos, das indústrias farmacêuticas e dos laboratórios é muito positivo. • Além da biblioteca e da internet eu tenho usado muito a plataforma <i>moodle</i> para ter contato com os alunos, disponibilizar material e disponibilizar a bibliografia básica da disciplina. • Eles fazem uma prova e eu tento corrigi-la nas primeiras semanas ou na próxima aula para nós podermos discutir as questões. Eu sou bastante crítico neste aspecto, não sou daquele tipo de professor que quando uma turma vai mal na avaliação fica feliz.	- Pesquisa integrada ao ensino; - Práticas educacionais fundamentadas nas competências requeridas no mercado profissional; - Uso de diferentes recursos de aprendizagem (plataforma <i>moodle</i>); - Ensino centrado na relação dialógica entre professor e aluno.
E	• Para a atual formação em Ciências Ambientais, eu procuro dar coisas relacionadas com o meio ambiente. Então, nós desenvolvemos leituras, vamos selecionando textos e trabalhando com estas dinâmicas. • Eu vejo e as estatísticas mostram que os nossos alunos saem preparados para o mercado de trabalho. Mais firmemente a gente vê isso em cursos voltados para a área da saúde como nutrição, enfermagem e farmácia. Todos os nossos alunos estão engajados; • Nesta instituição, o ensino ainda tem o seu glamour. A pesquisa é uma outra forma de ensinar. Sem dúvida, é muito mais prazeroso você pegar um grupo de alunos e deixar eles perto de você. Ensinar através de pesquisa é muito mais gratificante para mim; • Eu procuro articular teoria e prática pedindo aos alunos que, com os aparelhos, tirem o pulso, medidas de pressão e ventilação;	- Práticas educacionais estabelecidos com base nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho; - Pesquisa integrada ao ensino; - Uso de diferentes recursos de aprendizagem; - Ensino centrado na relação dialógica entre professor e aluno.

E	• Para orientar os alunos, eu utilizo a biblioteca e o cd-rom para facilitar o visual. A maioria das vezes é o livro. Todos os livros que eu indico estão disponíveis na biblioteca. • Eu devolvo as avaliações o mais rápido possível para os alunos e já vou comentando com eles. Eu já comecei a corrigir a prova que eu dei a uns dias atrás e observei que a maioria não foi bem na questão nº 1. Eu já comentei em sala de aula e pedi para eles refazerem a questão e me devolverem, exceto os 15% que tinham ido bem, o resto confundiu potencial de ação com sinapse.	
F	• O que eu ensino para eles é que sempre quando forem atender, que coloquem a mão no peito da criança, observem seus batimentos cardíacos e, se estiver acelerado, que conversem um pouco mais. Então, eles [os alunos] são orientados a observar a história dessa criança. • Eu posso lhe falar com certeza que os alunos saem preparados para atuar no mercado de trabalho. Todos os retornos que eu tenho dos alunos que saem daqui são positivos. • As teorias e as práticas acontecem em forma de seminários, onde os alunos organizam e apresentam. • Eu comprei uma filmadora especialmente pra isso. A parte que eu ministro dentro da minha disciplina exige que se mostre o local a onde vai se fazer a anestesia. Então, não adianta eu explicar no manequim ou na foto. Eu tenho que explicar como ele conversa com o paciente, assim, eu utilizo o recurso de filmes. • Eu sempre procuro passar pra eles não só livros, mas que façam a busca na internet. A dificuldade que a gente vê, é que os melhores artigos, os mais confiáveis, eles infelizmente ainda estão em revistas em inglês. Então, às vezes, o aluno tem dificuldade ou receio de uma leitura em outra língua. • Eu procuro identificar os alunos pelos	- Práticas educacionais estabelecidas com base nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho, tais como aprovações em concursos e exigências das indústrias; - Pesquisa integrada ao ensino; - Uso de diferentes espaços e recursos de aprendizagem (internet e filmadora); - Ensino centrado na relação dialógica: professor e aluno; - Valorização da presença do aluno em sala de aula.

F	nomes. Eles gostam de ser chamados pelo nome, gostam que você tenha atenção com relação ao que acontece na vida deles. • Eu faço controle da frequência. Quando eu noto que o aluno tem muita falta, eu falo pra turma: avisa prá ele que vai ele vai reprovar! Existe reprovação, principalmente porque as nossas aulas são às sete horas da manhã. Então, a gente tem um pouco de problema. • No primeiro contato com os alunos, eu converso, quero saber quem é quem, de onde vieram e se moram longe. A partir daí, eu mostro pra eles quais são as disciplinas que eu vou ministrar dentro do curso. Sempre eu entrego um roteiro de aulas e dou uma explicação maior, para que eles não tenham aquela mania de copiar e prestem atenção naquilo que estou falando. • Dentro da avaliação diária, ele é avaliado de que forma é feito o manejo do paciente, de que forma ele trata o paciente aqui dentro da clínica. Depois, ele entra com a parte técnica: como ele executou aquela tarefa, como ele usou a biossegurança para atender aquele paciente, se ele só ficou a toa, se ele conversou ou se ele deixou à clínica suja. Então, tem todo um esquema para que a gente faça a avaliação prática. A avaliação teórica é feita através de provas ou através de seminários. Aí, nós juntamos tudo e avaliamos como é que a gente estava e como é que a gente está.	
G	• Eu tento direcionar o pessoal que faz licenciatura a assuntos ligados à escola. Eles têm que ter base, estar preparados para dar aulas. Uma das notas que eu ponho é sempre a construção e análise de modelo didático, que pode ser um jogo, um modelo 3D ou um modelo para deficientes visuais. Os alunos têm que aprender a julgar o material que eles	- Práticas educacionais estabelecidos com base nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho, tais como análise e construção de material didático.

G	trabalham.	
H	• Eu procuro da melhor forma que eu posso, unir o que a gente chama de básico com clínico, para que ele possa desde já, entender o que é um paciente no sentido físico, morfológico, cidadão e ético. Outra coisa que eu vejo e me preocupa muito é que têm duas coisas que acabaram e não poderiam acabar: religião e família. Hoje em dia, isso faz muita falta na formação ética dos alunos e de qualquer pessoa. • Eu monto um caso clínico, um indivíduo com uma determinada doença, com um determinado trauma e peço que o aluno discuta aquilo sobre o ponto de vista anatômico. Eu não peço diagnóstico, mas que ele faça uma relação daquilo que ele está estudando com aquilo que ele vai encontrar por exemplo, quando estiver no hospital. • Eu jamais sobreponho a pesquisa na graduação. Quando possível, eu alinho uma coisa à outra, mas puxar um para sobrepor ao outro não. • Para a orientação dos alunos, eu utilizo a biblioteca e a internet; • Eu não faço o controle da frequência constantemente e nunca tive um aluno que foi reprovado por frequência.	- Práticas educacionais que visam ao desenvolvimento de competências num sentido mais amplo, enfatizando, por exemplo os valores; - Práticas educacionais estabelecidos com base nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho, como por exemplo, em hospitais; - Pesquisa integrada ao ensino; - Uso de diferentes espaços e recursos de aprendizagem (internet e biblioteca); - Não faz controle da frequência.
I	• Eu recebi um e-mail da coordenadora do curso dizendo que nós tivemos um aluno do curso de pedagogia que tirou o 1º lugar num concurso para professor, é um retorno muito positivo. • Eu trabalho com a biblioteca e com alguns textos referenciais sobre legislação, tais como os documentos oficiais publicados pelo MEC através do portal; • Neste semestre, a minha proposta é que eles apliquem um projeto que envolva a questão da inclusão na escola. • Eu procuro conversar um pouco sobre quem são eles e quais são suas experiências e expectativas com relação à disciplina. Esse exercício é o que me ajuda na elaboração do planejamento, então, nessa conversa	- Práticas educacionais estabelecidos com base nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho, tais como aprovações em concursos e exigências das indústrias; - Uso de diferentes espaços e recursos de aprendizagem (internet e biblioteca); - Ensino centrado na relação dialógica professor e aluno.

I	nós vamos alinhavando uma proposta de plano pra turma. Eu procuro ter uma relação muito linear com eles, eu não gosto dessa ideia de que eu sei e vocês não, então, eu procuro caminhar nesse sentido. • Eu geralmente peço para que os alunos produzam um texto a respeito de um tema específico. Se eu percebo que existe uma necessidade de uma devolutiva individualizada para alguns casos eu faço. Agora, geralmente eu faço uma devolutiva mais coletiva, eu pego no texto aquelas considerações, aqueles elementos que eu percebo que não ficaram bem entendidos e faço uma revisão, uma reconceituação, uma reflexão ou uma discussão.	
J	• Eu procuro trabalhar com a questão do bidimensional, do tridimensional e a relação de localização no espaço. • Existe uma sobreposição de atividades direcionadas para a pesquisa, visto que, muitas vezes, para que um projeto de extensão possa ter um financiamento na FAPEMIG, ele precisa estar em interface com a pesquisa. Isso não é uma característica desta instituição, é uma característica do Brasil. • Quando eu falo da tendência metodológica do ensino, eu utilizo os jogos. Os alunos manipulam e depois têm que construir materiais e apresentar, baseado nas tendências da história da matemática. • Eles usam a biblioteca e fazem leitura de artigos científicos que eu disponibilizo. A biblioteca tem um bom material para as disciplinas matemáticas; • Nos primeiros dias, eu não consigo identificar o nome dos alunos, mas em seguida eu procuro identificar porque eu acho que transforma a relação. • Nas disciplinas pedagógicas, eu não dou tanta atenção à frequência, mas ela é importante, porque é ali que as coisas acontecem, que as discussões acontecem, principalmente em termos	- Práticas educacionais estabelecidas com base nas competências requeridas nas situações concretas de trabalho, tais como a construção de material didático (jogos); - Pesquisa integrada ao ensino; - Uso de diferentes espaços e recursos de aprendizagem (biblioteca e jogos); - Ensino centrado na relação dialógica entre o professor e o aluno; - Valorização da presença do aluno.

J	de ensino; • Antes mesmo de entregar as notas, no dia seguinte à avaliação, eu procuro debater as questões e anotar alguns elementos. Depois que eu entrego as provas corrigidas, eu já não discuto mais porque eu já fiz a correção da prova antes.	
---	---	--

**SUBTEMA EM ANÁLISE: FACILIDADES E DIFICULDADES
MANIFESTADAS PELOS PROFESSORES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**
(Alguns recortes)

Identificação	Resposta	Explicitação de significados
A	• Eu acho que a principal facilidade é a questão de turmas formadas por alunos bons, além do próprio regime de trabalho, onde não há aquela vigilância que existe, por exemplo, numa instituição privada. • Quanto às dificuldades eu diria a falta comunicação e às vezes a falta de compromisso por parte de colegas, o que acaba sobrecarregando alguns professores	- Ingresso de alunos com boa formação; - Falta de comunicação e compromisso entre os professores.
B	• Eu gosto do que faço. Por mais que a gente reclame do trabalho, é isso que eu gosto de fazer. O fato de ter uma infra-estrutura legal deve ser considerado, além das possibilidades de desenvolver os trabalhos de campo, o que na faculdade particular eu não tive possibilidade. • O trabalho é exaustivo, nós trabalhamos muito mais que 40 horas e acabamos trabalhando em casa durante o final de semana. A sobrecarga é muito grande porque, cumprir pesquisa, ensino e extensão é muito difícil. • Eu percebo que os alunos são meio desinteressados. Ontem mesmo teve aluno atendendo celular na sala de aula, todo mundo sai. Ontem eu falei, minha aula deve estar horrível, pois metade da sala já não está aqui.	- Satisfação pessoal frente às atividades profissionais desenvolvidas; - Sobrecarga de atividades; - Desinteresse dos alunos.
C	• Nós temos uma liberdade muito grande de estar desenvolvendo questões pontuais e ajudar efetivamente os alunos. Temos uma proximidade muito boa como os alunos	- Autonomia no desenvolvimento de práticas pedagógicas; - Proximidade dos alunos.
D	• A maior dificuldade é não saber o que fazer em determinados momentos. Temos a necessidade de conhecer novos métodos com vistas a melhorar a prática docente. Essa é a minha maior dificuldade.	- Necessidade de conhecer metodologias diferenciadas; - Disponibilidade de recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

D	• Hoje, eu não tenho mais do que reclamar, eu tenho um laboratório muito bem estruturado, tenho um técnico disponível para coordenar o laboratório e não falta material de consumo.	
E	• A minha maior dificuldade não está ligada diretamente com a docência, está ligada aos meus relacionamentos interpessoais aqui dentro.	- Dificuldades nos relacionamentos profissionais.
F	• A minha maior facilidade é gostar da docência, em especial da convivência com os alunos. • Existe a necessidade de adequação do nosso espaço físico, o que provavelmente vai acontecer no final do ano.	- Realização pessoal; - Necessidades de adequação do espaço físico.
G	• O professor é visto como uma pessoa que não trabalha. As pessoas não entendem que nós ficamos um tempão em sala de aula, pesquisamos e orientamos. • O que está dificultando muito é o nível de aluno que está ingressando na UNIFI, cada vez mais fraco. No Ensino Fundamental eles vão passando direto e no Ensino Médio eles não tem base. As bombas explodem aqui, eles não acompanham. • Dentro da instituição se formam intrigas, brigas e confusões que atrapalham o desenvolvimento.	- Desvalorização profissional; - Presença de alunos com dificuldades de aprendizagem; - Dificuldades nos relacionamentos profissionais.
H	• A principal facilidade é que eu gosto muito de lecionar. Eu nunca tive dúvida do que eu iria fazer, eu me dediquei para chegar onde eu estou. • Eu acho que o maior problema ainda é a questão estrutural, a gente tem uma deficiência muito grande de professores, o que acaba por sobrecarregar muito a gente. Isso acaba dificultando melhores apresentações que a gente poderia dar para os nossos alunos.	- Realização pessoal; - Falta de professores.
I	• Esse tem sido o meu maior desafio, colocar em prática o que eu falo a respeito da inclusão. • Outro problema é a questão da falta de professores. Esta deficiência	- Dificuldades de colocar em prática as teorias.

I	sobrecarrega a gente e querendo ou não isso acaba dificultando melhores práticas.	
J	• A facilidade é que eu tenho um bom relacionamento com os alunos. • A dificuldade é da própria prática porque eu me considero muito inexperiente. Sai da graduação, fui para o mestrado e em seguida comecei a dar aula. Então, eu ainda me considero inexperiente. Em termos de conteúdo, eu não tenho dificuldades, é mais em termos de preparo, de saber o que é bom e o que não é para o aluno.	- Boa interação com os alunos; - Inexperiência.

ANEXO C

Texto da Declaração de Bolonha

Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999

O processo europeu tem-se tornado uma realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Européia e para os seus cidadãos, graças às extraordinárias realizações dos últimos anos. As perspectivas de alargamento assim como as estreitas relações com os outros países europeus acrescentam uma maior dimensão a esta realidade. Simultaneamente, temos vindo a testemunhar uma consciencialização crescente em largas faixas da esfera política, académica e da opinião pública, da necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica.

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.

A importância tanto da educação como da cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como da maior importância, sobretudo em vista da situação do sudeste europeu.

A declaração da Sorbonne, a 25 de Maio de 1988, que foi sustentada por estas considerações, sublinhou o papel fundamental das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais europeias. Acentuou a criação do espaço europeu do Ensino Superior como a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, para além do desenvolvimento geral de todo o continente.

Vários países europeus têm aceitado o convite para se empenharem na concretização dos objetivos propostos na declaração, quer assinando-a, quer expressando, em princípio, o seu assentimento. O rumo de várias reformas no Ensino Superior, entretanto em curso na Europa, provou, da parte de muitos governos, a sua determinação de atuar.

As instituições europeias do Ensino Superior, por sua vez, aceitaram o desafio, assumindo o principal papel na construção do espaço europeu do Ensino Superior, também na esteira dos princípios fundamentais lançados no documento Magna Charta Universitatum de Bolonha, de 1988. Este fato reveste-se da maior importância, dado que tanto a independência como a autonomia das universidades asseguram que os sistemas do Ensino Superior e da investigação se continuem a adaptar às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

O rumo foi colocado na direção certa, dentro dos objetivos apropriados. A obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade dos sistemas do Ensino Superior requer, no entanto, uma contínua energia para se cumprir plenamente. É preciso apoiá-la mediante a promoção de medidas concretas para progredir com evidentes passos. O encontro de 18 de Junho reuniu reconhecidos especialistas e estudiosos de todos os nossos países que nos deram sugestões muito úteis para futuras iniciativas.

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica.

Ao mesmo tempo que se afirma o nosso apoio aos princípios gerais estabelecidos pela Declaração da Sorbonne, comprometemo-nos a coordenar as nossas políticas de modo a conseguir, a breve trecho, e, em todo o caso, na primeira década do terceiro milénio, os objetivos que se seguem, e que estimamos ser de primordial relevância, de forma a estabelecer-se o espaço europeu do Ensino Superior e a promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo:

- Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;
- Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração

mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;

- Estabelecimento de um sistema de créditos - como, por exemplo, no sistema ECTS - como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;
- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção: o aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;
- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Comprometemo-nos, por este meio, a alcançar estes objetivos - no quadro das nossas competências institucionais, guardando um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária - para consolidar o espaço europeu do Ensino Superior. Com esse fim, prosseguiremos o rumo da cooperação intergovernamental, em conjunto com o das organizações europeias não governamentais com competência no Ensino Superior.

Espera-se que as universidades, mais uma vez, respondam pronta e positivamente e que contribuam ativamente para o êxito das nossas diligências.

Na convicção de que o estabelecimento do espaço europeu do Ensino Superior requer constante apoio, vigilância e adaptação às necessidades contínuas que e vão desenvolvendo, decidimos voltar a reunir dentro de dois anos para avaliar

a progressão conseguida bem como os novos passos a dar.