

INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Marcos Tarciso MASETTOⁱ

RESUMO

Esta pesquisa sobre a Formação de Profissional Competente e o respectivo processo de formação possui três objetivos: (i) do ponto de vista teórico, trazer a reflexão sobre a Formação de um Profissional Competente à luz de Perrenoud (2013) e Gimeno Sacristán (2011); (ii) do ponto de vista experiencial, adaptar e aplicar os conceitos teóricos de formação de um profissional competente a um curso de formação de profissionais da educação; (iii) discutir e analisar os grandes impactos que incidiram sobre o Curso de Formação de Docentes, como os enfrentamos e os superamos. Empregamos a abordagem metodológica de Pesquisa Exploratória, para o estudo dos dois cursos nos quais aplicamos os conceitos dos referidos autores. Os resultados mostram que este projeto se construiu tendo como eixos fortes o conceito de agir com competência e a parceria entre professor e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação por competência; Formação para a docência; Agir competente.

INNOVATION IN UNIVERSITY EDUCATION AND FORMATION BY COMPETENCIES

ABSTRACT

This research on the Formation of Competent Professional and the respective formation process has three objectives: (i) from a theoretical point of view, to bring the reflection on the Formation of a Competent Professional in the light of Perrenoud (2013) and Gimeno Sacristán (2011); (ii) from the experiential point of view, adapt and apply the theoretical concepts of formation of a competent professional to a formation course for education professionals; (iii) to discuss and to analyze the major impacts on the Teacher Formation Course, how we face and overcome them. We use the methodological approach of Exploratory Research, for the study of the two courses in which we apply the concepts of the referred authors. The results show that this project was built based on the concept of acting with competence and the partnership between teacher and students.

KEYWORDS: Formation by competence; Formation for teaching; Competent acting.

INOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN POR COMPETENCIA

RESUMEN

Esta investigación sobre la formación de profesionales competentes y el proceso de formación respectivo tiene tres objetivos: (i) desde un punto de vista teórico traer la reflexión sobre la formación de un profesional competente a la luz de Perrenoud (2013) y Gimeno Sacristán (2011); (ii) desde el punto de vista experiencial tratar de adaptar y aplicar los conceptos teóricos de capacitación de un profesional competente a un curso de formación para profesionales de la educación; (iii) discutir y analizar los

ⁱ Doutorado em Psicologia Educacional (PUCSP) e Livre Docente em Didática (USP). Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde mantém cursos de formação de professores para o ensino superior em nível e Pós-Graduação, orientação e supervisão de pesquisas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós Graduação Educação: Currículo. E-mail: mmasetto@gmail.com.

principales impactos sobre el Curso de Formación Docente, cómo los enfrentamos y los superamos. Utilizamos el enfoque metodológico de la Investigación Exploratoria, para el estudio de los dos cursos en los que aplicamos los conceptos de los autores referidos. Los resultados muestran que este proyecto se construyó con base en el concepto de actuar con competencia e la asociación entre docentes e alumnos.

PALABRAS CLAVE: *Formación por competencia; Formación para la enseñanza; Actuar competente.*

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior Brasileiro vive atualmente um momento de grande diversidade de inovações, seja no campo das Metodologias Ativas, seja na criação de Currículos Inovadores. Dentre essas inovações, chama atenção o debate sobre formação de profissionais por competências em duas modalidades: selecionando-se competências entendidas como necessárias para uma atividade profissional no Século XXI, introduzindo-as nos cursos de graduação; outra, na perspectiva de Perrenoud (2013) e Gimeno Sacristán (2011) que apresentam a necessidade de se “formar um profissional competente”.

Optamos por aprofundar o conceito de Perrenoud (2013) e Gimeno Sacristán (2011) sobre a “formação de um profissional competente” por nos parecer mais condizente para a área de educação e procuramos aplicá-lo num curso de pós-graduação voltado para a Formação de Docentes.

Neste cenário surgem os objetivos deste artigo: do ponto de vista teórico, trazer a reflexão sobre a Formação de um Profissional Competente à luz de Perrenoud (2013) e Gimeno Sacristán (2011). Do ponto de vista experiencial, procurar adaptar e aplicar os conceitos teóricos de formação de um profissional competente num curso de formação de profissionais da educação. Por último, discutir e analisar os grandes impactos que incidiram sobre este curso de formação de docentes, como os enfrentamos e os superamos.

Metodologicamente fizemos um estudo teórico sobre as reflexões de Perrenoud (2013) e Gimeno Sacristán (2011). Para o estudo dos cursos realizados, trabalhamos com a abordagem metodológica de Pesquisa Exploratória, pois iniciamos com um processo de sondagem, com vistas a verificar a possibilidade de construirmos um processo de formação de docentes numa perspectiva de “formar um profissional competente” de acordo com as reflexões de Perrenoud e Gimeno Sacristán, aprimorando ideias, descobrindo intuições, construindo e adaptando processos que nos levassem aos nossos objetivos.

Colocamo-nos com a intenção de busca de uma perspectiva acerca da possibilidade de um novo processo para formação de docentes e identificamos os impactos que incidiram sobre o andamento dos cursos e como os superamos sempre em parceria entre coordenador e participantes. Na perspectiva destes objetivos, a pesquisa exploratória nos pareceu a melhor opção metodológica.

Os dois cursos que realizamos foram planejados, implementados e adaptados durante seu percurso com apoio de um processo de avaliação no qual, a responsabilidade foi partilhada entre todos os seus participantes. A síntese dos resultados destes cursos, nosso leitor poderá encontrá-los na descrição dos projetos realizados que se seguem.

2 REFLETINDO COM PERRENOUD (2013) E GIMENO SACRISTÁN (2011)

No cenário de Inovações no Ensino Superior surge a valorização da formação de profissionais por competências. As discussões iniciais se reportaram à concepção de competências retiradas das mudanças do mundo do trabalho relativas às transformações nos modos de produção, devido ao emprego de novas tecnologias e novas formas de gestão do trabalho. Mais recentemente, com relação à qualificação profissional, surgiram estudos e proposições das competências para o profissional do Século XXI, no contexto das políticas neoliberais e da globalização.

Diante desse cenário, o conceito de competências se apresenta como polissêmico. Gimeno Sacristán (2011, p. 13), afirma que há três definições majoritárias de competência. Na primeira delas, “a organização da aprendizagem [...] pretende consolidar o que se aprende, lhe dando **algum tipo de funcionalidade**”. Na segunda, de **caráter utilitarista**, o enfoque “é representado pelas experiências de formação profissional, em que **o domínio de determinadas habilidades**, capacidades ou competências é condição primordial”. Na terceira, “o aprendido pode ser usado como recurso ou capacitação adquirida **no desempenho de qualquer ação humana**” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 14, grifos meus).

Esta concepção polissêmica de competências se ampliou gerando muitos debates em torno dela com relação à sua concepção, ou às categorias de competências exigidas por cada atividade profissional, ou ainda quanto ao modo de inserir sua aprendizagem nos cursos de formação.

Ao final de um longo processo de debates no contexto do Conselho da União Europeia e, posteriormente, estendido à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foram traçadas:

oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida elencadas e definidas no Anexo da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/14-18): 1. Comunicação na Língua Materna [...]; 2. Comunicação em Línguas Estrangeiras [...]; 3. Competência em Matemática e competências de base em Ciências e Tecnologia [...]; 4. Competência digital [...]; 5. Aprender a aprender [...]; 6. Competências Sociais e Cívicas [...]; 7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial [...] [e] 8. Sensibilidade e expressão culturais (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 22-24).

O Nacional Research Council (2012), uma organização norte americana de pesquisas sobre temas importantes para a sociedade, dividiu as competências em três amplos domínios que estão em intersecção: (i) cognitivo: envolve estratégias e processos de aprendizagem, pensamento crítico e criatividade; (ii) intrapessoal: envolve a capacidade de gerenciar emoções e comportamentos para atingir metas; (iii) interpessoal: envolve habilidade de expressar ideias, interpretar e responder a estímulos.

Um segundo estudo no Canadá indicou as seguintes competências: Pensamento crítico; Colaboração e trabalho em equipe; Comunicação; Domínio digital; Resolução de problemas; Crescimento pessoal e profissional; Cidadania ativa e comunitária; Criatividade e Inovação.

O significado de formação por competências na área educacional vem sendo discutida por autores como Perrenoud (2013), Gimeno Sacristán (2011), Fleury (2001), Zabalza (2014) e Le Boterf (1994). Destes estudos, destacamos para este artigo a concepção de dois autores Gimeno Sacristán (2011) e Perrenoud (2013) que compreendem que a formação por competências significa, mais do que um saber fazer mecânico.

Significa, como destaca Gimeno Sacristán na terceira definição de competência já citada, que “o aprendido pode ser usado como recurso ou capacitação adquirida **no desempenho de qualquer ação humana**” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 14, grifos meus), **ou seja**, formar as pessoas e os profissionais para agirem competentemente em suas vidas.

Perrenoud (2013, p. 45, grifos meus) comenta que “nas ciências da educação e do trabalho há um consenso de se entender a competência como o **poder de agir com eficácia** em uma situação mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

Gimeno Sacristán já havia nos alertado também sobre esse fato quando escreve:

Sabemos o que significa o adjetivo *competente* porque se diz sobre alguém, que ele se refere a um determinado saber fazer e fazer bem e de modo positivo; como também compreendemos quando dizemos que alguém é incompetente (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 34-35).

O profissional competente é o sujeito que sabe agir de forma responsável (sabe o que faz, por que o faz, sabe julgar, escolher e decidir), que mobiliza, integra e transfere conhecimentos, recursos, habilidades com sinergia para resolver com eficácia situações concretas de sua vida e/ou profissão. Compromete-se, assume riscos, é empreendedor e tem visão estratégica.

De acordo com Perrenoud (2013, p. 46), o sujeito é competente quando consegue:

- **Mobilizar e combinar**, para a finalidade em questão, diversos recursos: saberes, capacidades (ou habilidades), atitudes, valores e experiências pessoais e profissionais; se necessário, apropriar-se de novos recursos.
- **Identificar a tempo** que recursos deverão ser mobilizados em determinada situação.
- **Combinar os recursos** de forma adequada e sinérgica.

Sinteticamente, assumimos a concepção de aprendizagem por competência relacionada à formação de um profissional competente: aquele que, **diante da necessidade de intervenção em uma situação real e específica de sua área de trabalho, seja capaz de mobilizar de forma sinérgica, rápida e adequada uma série de recursos pessoais que lhe permitam resolvê-la com êxito.**

Masetto e Gaeta (2018) conceberam uma figura-síntese da complexidade do processo de agir com competência que embasa nosso conceito de profissional competente:



Figura 1 - Processo de agir com competência
Fonte: MASETTO; GAETA, 2018, p. 82.

O esclarecimento da concepção de formação por competência como formação do profissional competente é de fundamental importância, porque nos permite pensar e propor um curso de formação baseado e construído por um processo novo (como o apresentado acima).

Decidimos criar um projeto de uma Disciplina de Mestrado/Doutorado que se construísse com a proposta de se formar um docente profissional competente.

A Disciplina escolhida foi a de Formação para a Docência Universitária no “Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP”. Em 2015 e em 2019, dois cursos foram realizados, em nível de Mestrado/Doutorado.

3 CURSO I – 2015 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR PARA AGIR COM COMPETÊNCIA

3.1 Contexto do Curso

Em 2015, o curso oferecido foi de um semestre, com duração de 15 semanas e três horas-aula semanais.

No primeiro encontro com os alunos, o professor sugeriu que o grupo desenvolvesse o processo de formação pedagógica para a docência no ensino superior por meio da aprendizagem por competência.

Na justificativa dessa proposta, o professor dialogou com os alunos sobre a atualidade e relevância de se aprofundar estudos e pesquisas sobre ensino por competências no Brasil, debatendo perspectivas diferenciadas sobre formação de um profissional competente para agir e resolver situações profissionais.

Partir de alguns autores que pesquisaram o ensino por competência relacionado a projetos educacionais e aplicar esse conceito ao planejamento e à execução de um curso para docência universitária, se configurava como um grande desafio.

A reação inicial do grupo se apresentou, em parte, com certa resistência e, em parte, com curiosidade. Os participantes provenientes da área de educação, por já terem lido e discutido alguns conceitos sobre “ensino por competências”, entendia que essa proposta não caberia em projetos educacionais; a outra parte do grupo, formada por professores das áreas de administração, serviço social e saúde se mostrou curiosa por experimentar a modalidade. Ao final do debate, o grupo chegou à conclusão de que valia a pena assumir conjuntamente, em parceria e em equipe o desafio de criar e avaliar um curso para “Formação do Professor do Ensino Superior para agir com competência” e se comprometeu em planejá-lo e executá-lo.

3.2 Planejamento do curso

3.2.1 Objetivos

O grupo definiu quatro objetivos para o curso que atendessem à sua necessidade de formação pedagógica para a docência no ensino superior:

- Desenvolver a aprendizagem de trabalhar em equipe na pesquisa e nas atividades programadas do curso. Buscava-se, assim, atender a uma das expectativas mais marcantes dos professores universitários: a superação do individualismo e do isolamento em suas atividades docentes.
- Compreender o conceito de profissional competente e sua aplicação ao docente de ensino superior com base no estudo de autores que o fundamentam na concepção de aprendizagem por competência.
- Desenvolver atuação docente competente no ensino superior, por meio das seguintes estratégias: identificar e selecionar situações reais da atividade docente que exigem atuação competente; discutir a atitude de mediação pedagógica; resolver competentemente as situações selecionadas.

- Socializar as situações solucionadas com todos os participantes.

3.2.2 Metodologia do curso

A Metodologia foi orientada por dois princípios:

- Aprendizagem colaborativa realizada com trabalho em pequenos grupos, em tempo de aula e fora deste. Como o grupo contava com 12 participantes, formaram-se três grupos com quatro integrantes cada um.
- Uso de metodologias ativas participativas, colaborativas e problematizadoras, como: ensino com pesquisa; equipes interagindo entre si e com o professor; debates com todo o grupo, quando necessário; uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no período de encontro presencial (semanal) e a distância (no período entre encontros); elaboração e redação de pequenos textos sobre o assunto pesquisado; técnicas de socialização à escolha dos grupos.

3.2.3 Temáticas do curso

Foram temáticas estabelecidas para o curso: aprendizagem por competência; conceito de profissional competente; conhecimentos demandados em cada uma das situações profissionais reais, que seriam identificadas; conceitos de mediação pedagógica e suas práticas.

3.2.4 Processo de avaliação

Definiu-se um acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, com feedbacks imediatos individuais e coletivos nos encontros presenciais e por TDICs nos intervalos entre encontros sobre pesquisas realizadas; elaboração e redação de relatório de pesquisa; avaliação da resolução competente pelo pequeno grupo da situação profissional selecionada; avaliação da socialização do trabalho desenvolvido e dos recursos utilizados.

3.3 Etapas da implantação do plano e da realização do curso: papéis do coordenador e dos participantes do curso.

A implantação do plano do curso se efetivou em **seis etapas**:

Na **primeira**, realizaram-se estudos e pesquisas sobre a formação por competências, focalizando a perspectiva de um agir competente em situações profissionais

Nesta etapa, o estudo foi realizado com dinâmicas próprias para atividades de pesquisa em pequenos grupos e com debates em plenário com todos os participantes. Tais atividades produziram textos individuais e coletivos sobre os temas e, posteriormente, uma síntese pessoal, na qual cada participante consolidou sua compreensão sobre o significado de aprendizagem por competência formando um profissional competente.

Na **segunda** etapa, os participantes do curso identificaram e selecionaram, a partir de suas experiências, situações problemáticas de docência no ensino superior:

- o docente em aula universitária;
- o professor parceiro do aluno na construção do conhecimento;
- o professor e a aprendizagem de habilidades e atitudes pelos alunos, para além da aprendizagem dos conteúdos;
- o professor e o uso de metodologias ativas e a organização de um processo de avaliação;
- o professor e a relação andragógica com os alunos;
- o professor e a relação de equipe com seus pares;
- o professor e o planejamento da formação profissional de seus alunos.

Na **terceira** etapa, formaram-se três grupos e cada um escolheu uma das situações indicadas acima que deveria resolver. As três primeiras situações foram assumidas respectivamente pelos grupos 1, 2 e 3.

A **quarta** etapa, sempre com a orientação do professor, se realizou por meio de um roteiro descrito a seguir que orientaria as atividades seguintes:

- Atividade 1: descrição da situação concreta, selecionada, específica e problemática de docência no ensino superior;
- Atividade 2: diagnóstico contextualizado da situação, explicitando problemas nela presentes como: seus contextos específicos, sujeitos envolvidos, relações entre eles, objetivos pretendidos, métodos e recursos existentes e outros aspectos que permitissem deixar bem clara a situação que deveria ser resolvida.
- Atividade 3: brainstorming de possíveis soluções (hipóteses) para a situação apresentada.
- Atividade 4: retomada pelo grupo do conceito de profissional competente aplicada ao professor de ensino superior.

- Atividade 5: os membros de cada grupo deveriam se perguntar que recursos pessoais e profissionais na área do conhecimento, das habilidades, das atitudes e valores e de experiências pessoais seriam necessários para resolver a situação diante da qual eles se encontravam.

- Atividade 6: (autoavaliação) identificação dos recursos necessários que eram de domínio do grupo e os que exigiam estudos para a aquisição e uso.

A **quinta** etapa: integrar e mobilizar os recursos para que construíssem a solução da situação selecionada. Essa atividade se completa quando for resolvida eficazmente a situação profissional, demonstrando-se conhecimento, fundamentação e justificativa de sua solução.

Estas etapas tiveram o acompanhamento pessoal e coletivo por parte do professor com feedbacks contínuos e autoavaliação.

Por último, na **sexta** etapa a socialização das experiências: cada grupo planejou a comunicação e o diálogo com os demais colegas. Tratava-se de um novo capítulo na formação de cada um dos grupos: interagir com todo o grupo para conhecer experiências, acompanhar o processo realizado e adquirir alguma vivência de como atuar como docentes diante de cada uma das três situações resolvidas. Os grupos aprenderam uns com os outros a formação competente para diversas situações profissionais.

Cada grupo entregou um relatório completo do processo realizado.

3.4 Impactos que identificamos neste projeto de realizar uma Disciplina para “Formação do Professor do Ensino Superior para agir com competência”

Analisando esta experiência sob o ângulo dos sujeitos envolvidos, observamos que os impactos e desafios se deram em diversos aspectos devido à heterogeneidade de formação dos participantes (educação, administração, serviço social e saúde): de início uma resistência por parte dos profissionais da educação por não aceitarem que se pudesse trabalhar em educação com projetos de aprendizagem por competência. E curiosidade por parte dos demais, para os quais o assunto não fazia parte de sua atuação docente.

Debatendo essa divergência, este primeiro impacto foi encaminhado com um diálogo inicial sobre a existência de várias concepções sobre o assunto que, em ambiente acadêmico, esperava-se pudessem ser estudadas, aprofundadas e debatidas. Estas novas perspectivas analisadas em pequenos grupos com constituição heterogênea, com trocas de informações e

análises em plenário, com mediação do professor, textos elaborados individualmente e em grupos e tempo suficiente para compreensão dessa proposta foram os caminhos encontrados para superação desse primeiro impacto.

O segundo impacto aconteceu devido à cultura pedagógica existente, pela qual, no início, todos esperavam um curso de formação de docentes que seria ministrado por um professor que lhes transmitiria informações, conhecimentos sobre vários temas pedagógicos e técnicas de sala de aula que posteriormente, quando fossem dar aulas, os colocassem em prática. Ao se confrontarem com a situação na qual “eles eram os professores” que, diante de uma situação problemática de docência, deveriam resolvê-la e encaminhá-la, surgiu o impacto e desafio: “Como fazer isso se eles mesmos estavam nesse curso à busca de conhecimentos para resolver a situação?”

O impasse e o desafio começaram a se resolver quando os grupos foram experimentando a prática de resolver uma situação através das atividades do curso em que eles exerciam o protagonismo, por meio de: estudos e pesquisas individuais, apoio dos colegas em grupo e do professor da disciplina como coordenador mediador.

Houve grande resistência em aceitar que não era o coordenador do curso quem resolveria a situação e lhes mostraria como fazer, mas eles deveriam descobrir e resolver. Ali estavam para aprender a ser docentes fazendo uma intervenção em uma situação real de docência que precisava ser resolvida. Nesse processo estariam se formando como docentes.

Para o encaminhamento destes dois desafios foi preponderante o trabalho de sensibilização dos participantes através de atitudes do coordenador, tais como ouvir muito os participantes, dialogar frequentemente sobre os entraves que encontravam, procurando ajudá-los no esclarecimento das questões, com sugestões de caminhos, provocações por meio de perguntas e apresentação de novos desafios, oferecendo um forte apoio quando conseguiam dar alguns passos à frente, individualmente ou em pequenos grupos. Além disto, mostrou-se importante a atitude de abertura de plenários para que todos pudessem trocar entre si as questões, as dificuldades, ou pistas encontradas.

O terceiro desafio e impacto envolvendo os participantes foi a realização da última atividade programada: discutir a solução encontrada para sua situação-problema com todos os demais colegas, como pares, isto é, como colegas professores. Com efeito, estes, tendo estudado outras situações problemáticas e as encaminhado, achavam-se em iguais condições para dialogar e debater as soluções apresentadas por cada um dos grupos. Foi um grande desafio que criou

certo nervosismo nos diferentes grupos, cuja superação se deu por meio da própria realização das atividades de socialização planejadas que incentivavam o diálogo entre todos.

Observando-se a construção diferenciada da estrutura da disciplina, o impacto produzido para os participantes foi positivo e motivador, uma vez que foram surpreendidos pela atitude do coordenador do curso que, num primeiro encontro, abriu o diálogo para se construir conjuntamente o plano da disciplina, ouvindo e respeitando as expectativas dos participantes; fazendo sua proposta como um desafio atual e relevante, para debatê-la com os participantes e aceitando a decisão final do grupo.

Para o grupo, tal atitude foi inédita, acostumados a ter em sua primeira aula a apresentação do programa elaborado pelo professor, comunicação aos participantes e início imediato das atividades.

Sentiram-se muito motivados em assumir essa proposta e logo puseram mãos à obra para organizar a disciplina: os objetivos de formação dos participantes foram definidos pelo grupo (que agora se constitui dos participantes e do coordenador do curso), assim como a metodologia a ser seguida e um novo processo de avaliação a ser implantado.

Fundamental foi o acordo na mudança de postura do professor para a de mediador pedagógico e a dos participantes para assumirem o protagonismo na sua formação e as consequências desse acordo. Este ânimo se manteve em alto nível, sustentado pela concretização do programa da disciplina durante as 15 semanas.

Foi de extrema importância a avaliação que o grupo todo fez da adequação do plano em andamento quando nos encontrávamos na metade do curso.

Na construção diferenciada da estrutura da disciplina, foi imperioso se pensar conjuntamente num processo de acompanhamento dos participantes individualmente e em seus grupos de trabalho com perguntas, discussão de dúvidas, sugestão de buscas, questionamento de informações, etc.

Nesta área, o desafio foi criar e organizar a sucessão de feedbacks contínuos providos do coordenador, dos próprios membros do grupo e de sua autoavaliação.

Neste ponto, encontramos um grande desafio e impacto para o professor e para os participantes.

Para os alunos, o impacto se deu quando se defrontaram com uma avaliação baseada em informações, voltadas para seu processo de aprendizagem, dialogadas entre coordenador e

alunos durante todo o curso e sem a utilização de notas: estas só apareceram no final do curso, representando o processo todo de aprendizagem, para o registro da secretaria.

Para o professor coordenador, o desafio se apresentou na atenção para oferecer feedback nos vários momentos de aprendizagem, seja individual, seja coletivamente para os grupos, para incentivá-los em sua aprendizagem e/ou para possíveis correções de rota, e na construção de um registro constante das observações.

Como estávamos todos (coordenador e participantes) num novo processo de construir uma disciplina de modo inovador, a vivência desse processo de avaliação foi de fundamental importância para levarmos a bom termo esta proposta. Foi um dos elementos mais difíceis de se realizar e exigiu muitas adaptações e diálogos durante o processo.

4 CURSO II – 2019 DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR PARA AGIR COM COMPETÊNCIA

4.1 Características do curso

Quatro anos após o primeiro projeto de planejar e realizar uma disciplina de Pós-Graduação voltada para **Formação do Professor do Ensino Superior para agir com competência**, realizamos o segundo projeto no mesmo curso de “Pós-Graduação no Programa de Educação: Currículo da PUC-SP”, com um novo grupo de pós-graduandos e com o objetivo de desenvolver uma formação de docentes para um agir competente no Ensino Superior.

4.1.1 Contexto do curso

O contexto se apresentou com algumas diferenças:

4.1.2 Composição do grupo

- Na composição do grupo predominaram professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de outros docentes do Ensino Superior.

Esta composição do grupo trouxe novas expectativas e interesses, alterando-se a perspectiva de nossas atividades para buscar uma formação de professores atuantes em diversos níveis de educação.

4.1.3 Ênfase ao estudo e utilização, em seus detalhes, do processo de agir com competência

Neste segundo curso, demos uma ênfase ao estudo e utilização, em seus detalhes, do processo de agir com competência, que já analisamos neste texto acima.

Estas alterações exigiram modificações e adaptações no planejamento e na construção da disciplina.

A duração do curso e sua organização no que diz respeito ao tempo (15 semanas presenciais e atividades extraclasse, inclusive por TDICs), e ao modo de construção da disciplina com a participação dos alunos se mantiveram as mesmas.

Como princípio de formação, mantivemos a construção do processo de aprendizagem por descoberta, com pesquisas individuais e coletivas, pequenos grupos de trabalho, debates e intercâmbios entre alunos e com o professor em plenários.

Permaneceu, igualmente, como um dos fundamentos do curso, o conceito básico de professores competentes para a docência: **profissional da educação que, diante da necessidade de intervenção em uma situação real e específica de sua área de trabalho, seja capaz de mobilizar de forma sinérgica, rápida e adequada uma série de recursos pessoais que lhe permitam resolvê-la com êxito.**

O estudo deste conceito básico, como no curso anterior, ocupou a primeira unidade de aprendizagem, com a metodologia de pesquisa individual e em pequenos grupos, por meio de textos materiais e virtuais encontrados em sites da internet debates em pequenos grupos e em plenário, e produção de textos individuais e em grupos.

Com o objetivo de aprofundarmos a compreensão do “processo de agir com competência” e aplicá-lo corretamente em situações de docência, percebemos a necessidade de realizarmos as atividades exigidas pelo processo, em pequenos grupos de 4 componentes cada um.

O processo de seleção das situações profissionais problemáticas para o professor em aula foi realizado levando-se em conta a composição do grupo, suas necessidades e interesses e contou com a participação de todos. Desta forma, tais situações foram colocadas em ordem de prioridade.

Outra decisão ocorreu no ato da seleção da situação profissional de docência a ser trabalhada. Selecionamos a primeira colocada pelo grupo em ordem de prioridade e todos os grupos trabalhariam com a mesma situação. Isto, facilitaria para todos uma melhor compreensão

do processo que iríamos desenvolver e estaríamos resolvendo colaborativamente a situação. Nossa intenção era verificar se a compreensão e aplicação do processo de agir com competência se desenvolveria com maior aproveitamento dos alunos se todos, em pequenos grupos e em plenário, fossem realizando as várias etapas do processo. Com isto, teríamos mais tempo para trabalhar a situação selecionada e, certamente, aprendido adequadamente o processo, a transposição dele para outras situações seria mais fácil. Esta nossa expectativa aconteceu como veremos nos resultados deste curso.

4.1.4 Situação profissional de docência

A situação profissional de docência selecionada como primeira prioridade foi: “o aluno não dá valor à minha disciplina, nem à minha aula e não percebe o significado delas para sua formação e não participam. Como mudar essa situação?”

4.2 Este curso se desenvolveu por etapas:

4.2.1 Diagnóstico contextualizado da situação

O significado deste diagnóstico é identificar todas as circunstâncias que estão envolvendo a situação problemática para compreendê-la em sua profundidade e complexidade, superando a primeira impressão sobre ela, ou a tendência de se colocar o problema unicamente sob a responsabilidade do aluno.

São exemplos deste diagnóstico contextualizado: identificar o desempenho do próprio aluno em outras disciplinas; o comportamento dos demais colegas; as interações com os colegas, com o professor e, deste, com a classe; qual interesse a disciplina desperta, entre outros nesta linha.

Trabalhando em pequenos grupos em aula e extraclasse, por TDICs e, trocando-se informações entre os grupos, o diagnóstico contextualizado da situação, assim, se configurou na expressão dos participantes: “falta de participação; uso incorreto de celular; indisciplina e conversas paralelas; falta de organização do tempo e espaço nas aulas; falta de tempo para o aluno em aula; o aluno não percebe o objetivo da aula; programa e linguagem confusos; aula sem relacionamento com a prática; atividades propostas que o aluno não consegue fazer; não há clareza da relevância da disciplina para a formação profissional; o aluno não se interessa pelo conteúdo da disciplina; o aluno não vem à aula, ou chega muito tempo depois de começada ou

sai antes; descompromisso; timidez ou introspecção da turma; metodologias não incentivam a participação.”

Este diagnóstico contextualizado construído coletivamente pelos participantes do curso mostra a situação escolhida para ser trabalhada num outro cenário: mais aberta, muito mais complexa, com muitos detalhes que num primeiro olhar não apareciam, mas percebe-se que estão influenciando direta e, profundamente, na situação problemática, tornando-se responsáveis por ela e apontando onde deveremos atuar se quisermos encaminhar uma solução para ela.

São muitos aspectos, sujeitos, relações, atividades imbricados na atitude do aluno “de não valorizar e nem se interessar pela disciplina” que não são percebidas num primeiro olhar e que fazem com que as tentativas do professor de resolver o problema nem sempre surtam efeito, porque os diferentes e variados aspectos não são encaminhados.

4.2.2 Identificação e levantamento de recursos necessários para que se possa encaminhar a situação problemática

Esses recursos englobam as áreas de conhecimentos pessoais e profissionais, área de habilidades, a área afetivo emocional, a área de atitudes e de experiências pessoais vivenciadas.

Com a mesma metodologia das unidades anteriores (colocando-se ênfase em pesquisas individuais e coletivas, com técnicas que incentivaram o trabalho colaborativo em equipe), os grupos se voltaram para o objetivo desta unidade: levantar e identificar recursos para serem usados, visando resolver a situação como foi diagnosticada.

Foram levantados pelos pós-graduandos os seguintes recursos necessários para a resolução da situação problema. São eles:

- Conhecimentos:

Perfil do egresso; conceitos de processo de aprendizagem; interação entre adultos; mediação pedagógica; protagonismo do aluno; ambientes de aprendizagem (aula); planejamento de disciplina (objetivos, atualização e relevância dos conteúdos, metodologias participativas e processo de avaliação); conceitos de projeto pedagógico; de projetos integradores e aplicabilidade profissional.

- Habilidades:

Planejar o curso em linguagem adaptada ao aluno; explicitar, dialogando com os alunos o plano da disciplina e sua relevância; integrar, no plano de sua disciplina, situações profissionais

em que se usam os conceitos teóricos; dominar o uso, a aplicação e a adaptação de metodologias participativas; planejar unidades de aprendizagem; selecionar técnicas de “quebra gelo” que incentivem, aos poucos, a participação dos alunos.

- Atitudes:

Acolher a classe com empatia; assumir o protagonismo do aluno no processo de formação, construindo com ele seu espaço e tempo de aprendizagem; assumir as mudanças de papéis: professor como mediador pedagógico e aluno como protagonista de sua formação; assumir o diálogo entre professor e alunos sobre o programa da disciplina, com o objetivo de que todos assumam o compromisso e corresponsabilidade pela sua realização.

Diante da necessidade destes recursos, duas questões se propuseram para os participantes do curso de formação: Quais destes recursos dominamos como resultados de estudos e conseguimos aplicar? E, quais os que não dominamos e precisamos aprender primeiro para depois os utilizarmos?

Estas perguntas exigiram uma autoavaliação e permitiram que os participantes trocassem entre si os saberes que já haviam estudado, complementando seus conhecimentos, habilidades e atitudes e sinalizando deficiências a serem superadas.

A característica do grupo constituído por professores com formação em cursos de Licenciatura em Pedagogia e outras licenciaturas, atualmente cursando mestrado ou doutorado em Educação, permitiu que o intercâmbio de recursos entre os participantes trouxesse ao grupo condições básicas para prosseguir no processo.

4.2.3 Mobilização dos recursos identificados

Como vamos integrar esses recursos para uma ação de forma simultânea e sinérgica procurando a resolução da situação problemática?

Com atividades extraclasse e em aula presencial, os vários grupos nos quais os pós-graduandos foram divididos, tiveram que trabalhar por um tempo razoável, para que se superassem as costumeiras “sugestões teóricas e receitas repetidas e superficiais”, substituindo-as por atividades diferenciadas do professor e do aluno em ambientes de aprendizagem, organizadas sinergicamente, que poderiam encaminhar a solução da situação problemática em questão.

Uma síntese desse esforço concentrado do grupo conseguiu apontar as seguintes pistas de ação: estratégia de acolhimento dos alunos na disciplina que permitisse o conhecimento do

grupo entre si; perspectivas e interesses pela profissão e pela disciplina; diálogo sobre a relevância da profissão na atualidade; colaboração da disciplina para tal; motivação para os estudos necessários; iniciar a construção de um grupo de aprendizagem, incentivando a cooperação entre todos para uma construção coletiva do programa de trabalho da disciplina; explicitar os objetivos de formação profissional que precisamos aprender naquela disciplina; o porquê e o para que desta aprendizagem; como fazer a relação do que se aprende com a atuação profissional; quais temas são os mais relevantes e fundamentais e como integrá-los com as demais disciplinas do currículo; combinar com os alunos metodologias participativas a serem realizadas em aula e extraclasse; e, principalmente, combinar como fazer um processo de avaliação que acompanhe o aluno para ajudá-lo a aprender e não só para tirar uma nota.

Trata-se de uma primeira e essencial, eu diria, insubstituível atividade para envolver os alunos a construírem um compromisso de participar na realização da disciplina e aprender.

A partir deste compromisso inicial, o professor vai usar suas informações e seus conhecimentos para planejar uma aula, explicitando sempre o que se vai aprender naquela aula em termos de conhecimentos, competências ou habilidades, e atitudes, compreendendo o porquê e o para que é necessário aquele aprendizado; selecionar técnicas participativas de acordo com os objetivos previstos e variá-las, continuamente, para motivar o aluno; com os alunos organizar um processo de avaliação e acompanhamento para que alunos e professor se informem sobre se aprenderam ou não o que haviam combinado.

Este será o trabalho docente para cada semana durante todo o curso (semestral ou anual), pois o aluno, para manter seu compromisso de colaborar com sua formação, precisa perceber por parte do professor que este está cumprindo sua responsabilidade em: planejar e realizar todas as aulas de acordo com o combinado.

Uma avaliação da adequação do plano que vem sendo realizado é de grande relevância, desde que realizada por alunos e coordenador na metade do curso, permitindo, assim, possíveis adaptações ainda antes do término da disciplina.

Esta atividade completa a avaliação do tripé do processo de aprendizagem: avaliação do desempenho do aluno, do desempenho do professor e da adequação do plano.

Desta forma, integrando as sugestões dos três grupos constituídos pelos pós-graduandos, a classe, como um todo, chegou a apresentar como concebeu a mobilização e integração de recursos em atividades concretas do professor e alunos para que os alunos se interessem pela

disciplina, valorizem-na e percebam o valor e o significado da aula para sua formação profissional, e dela participem.

4.2.4 Resultados

Antes da conclusão do curso de formação de professores, houve tempo, ainda, para que cada grupo realizasse, de forma autônoma, sem apoio do coordenador do curso, o mesmo processo de agir por competência numa outra situação de docência escolhida por eles. Estas outras situações encaminhadas foram compartilhadas e discutidas por toda a turma.

4.3 Impactos constatados neste Curso II

4.3.1 Sob o ângulo dos sujeitos envolvidos

Encontramos os primeiros impactos na inicial resistência dos alunos em participar de um curso de formação de um profissional da educação para agir com competência, como no primeiro curso, porém com maior ênfase: o grupo era formado em sua grande maioria por professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esta situação exigiu que a utilização dos mesmos estudos e das mesmas estratégias usadas no Curso I, se realizassem com maior tempo para que o grupo desenvolvesse os conhecimentos sobre a nova proposta e chegasse a assumir o compromisso de planejar e construir o curso proposto com o objetivo de formação de docentes para um agir competente.

Facilitou para esta sensibilização a utilização do Livro *Trilhas Abertas na Universidade: Inovação Curricular, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores* (MASETTO, 2018), que possui estudos mais aprofundados sobre a questão de currículos por competência e o processo de formação de docentes para agir competentemente.

Ainda refletindo sob o ângulo dos sujeitos envolvidos, nos defrontamos, de novo, como no primeiro curso, com um segundo desafio: o pedagógico.

Por unanimidade, este novo grupo se colocava numa posição de que eles vinham participar de um curso de pós-graduação que lhes ministraria um conjunto de informações e metodologias para desenvolverem posteriormente sua docência quando estivessem em suas disciplinas.

O impacto foi grande quando descobriram que isto não aconteceria, porque em nossa proposta, eles iriam desenvolver sua formação docente “sendo efetivamente os professores que resolveriam as situações problemáticas que eles haviam selecionado”.

A mesma pergunta do primeiro grupo: como agir como professores se eles, ainda, não se sentiam competentes para tal?

O encaminhamento deste desafio se deu com a sequência do curso, no qual, as etapas do processo de formação de professores para agirem com competência se realizavam sucessivamente.

4.3.2 Com relação à construção diferenciada da estrutura da disciplina

O maior impacto que enfrentamos foi com relação ao objetivo deste curso centrado no processo de formação de professores para agirem com competência na docência, construindo-o coletivamente por etapas bem definidas, e resultados esperados em cada uma delas. Exigiu-se que cada etapa fosse bem compreendida e o resultado esperado fosse bem detalhado.

Esta compreensão e detalhamento das diversas etapas e resultados que, em teoria, não apresentariam tanta dificuldade em suas realizações, trouxeram desafios para se trabalhar com aplicações concretas dos conceitos estudados, exigindo-se resultados em cada uma das etapas. Adaptação de um tempo maior que o planejado, inicialmente, foi o caminho trilhado pelo grupo, utilizando-se técnicas mais variadas com pequenos grupos e maior número de feedbacks coletivos e individuais.

Este desafio trouxe outro impacto no grupo, e este agora foi positivo: ao término da etapa de Diagnóstico Contextualizado da situação selecionada, foi muito significativo para os participantes, comparar a primeira enunciação da situação docente a ser resolvida, qual seja: “o aluno não dá valor à minha disciplina, nem à minha aula e não percebe o significado delas para sua formação” com essa mesma situação descrita no Diagnóstico Contextualizado, tendo identificado todas as circunstâncias que envolveram a situação problemática para compreendê-la em sua profundidade e complexidade.

A complexidade da situação e a clareza como ela se apresentou permitiu, não apenas sua compreensão na totalidade, mas também realizar as duas outras etapas do processo: identificação de recursos e a mobilização deles.

Na etapa da mobilização dos recursos, visando proposição de atividades que tivessem o potencial de resolver, de fato, aquela situação como fora diagnosticada e utilizando recursos identificados, o grupo enfrentou, talvez, o maior impacto de seu trabalho e o mais difícil de ser superado. Era o momento da atuação eficaz do professor.

Durante duas/três semanas de trabalho, os participantes sempre traziam sugestões teóricas para resolver a situação que eram seguidamente rejeitadas, porque o resultado combinado era de que se apresentassem atividades, pistas de encaminhamentos concretos de ações de professores e alunos para resolverem a situação problema.

Transformar essas propostas teóricas em atividades concretas a serem realizadas pelo professor e alunos, em interação contínua e com possibilidade de resolver a situação de forma exitosa, exigiu muito trabalho, muitas discussões e debates nos pequenos grupos, uma variedade de feedbacks individuais e coletivos para que se compreendesse porque “frases conceituais teóricas corretas repetidas” não correspondiam ao esperado como mobilização e integração de recursos que resolvessem a situação que vinha sendo estudada.

Os participantes conseguiram o esperado e houve uma grande descoberta para todos: receitas não resolvem problemas, muito menos apenas citação de teorias sobre os problemas.

A avaliação do alcance dos objetivos propostos neste curso para todos os participantes se deu pelo acompanhamento contínuo de todo o processo por heteroavaliações (coordenador, e colegas) e por autoavaliações.

O último desafio assumido e realizado pelos participantes consolidou para todo o grupo sua aprendizagem ao final do curso quando, cada um dos três grupos, escolheu uma nova situação problemática de docência e, de forma autônoma, sem feedbacks do coordenador, realizou o processo, resolveu a situação escolhida e a apresentou aos demais participantes no último encontro da turma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação que fizemos destas duas experiências de construir uma disciplina semestral para formar professores para um agir competente em sua docência, nos mostrou que é possível pensar em criar um currículo inovador para formação de profissionais para atuarem com competência em suas profissões.

Temos clareza da maior complexidade de uma inovação curricular, devido aos estudos e pesquisas que vimos realizando sobre currículos inovadores há alguns anos. Mas, as grandes

linhas inovadoras de um processo para formar um profissional para atuar com competência, conseguimos colocar em prática.

Se pudéssemos sintetizar os percursos realizados, os impactos e desafios que enfrentamos e os possíveis encaminhamentos encontrados, concluiríamos que este projeto se construiu tendo como eixos fortes: o conceito de agir com competência; a parceria entre professor e alunos; o compromisso assumido na realização do contrato pedagógico inicial; a construção em equipe da proposta; a ênfase na metodologia de aprendizagem por descoberta; a pesquisa individual e em pequenos grupos; a utilização de metodologias variadas, conforme as circunstâncias; a continuidade de feedbacks individuais, em pequenos grupos e em atividades de plenário e a consolidação dos resultados esperados em cada etapa do processo.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1. jan./jun. 2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v.5, n. esp., 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

LE BOTERF, Guy. **De la competence**. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Trilhas Abertas na Universidade: Inovação Curricular, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores*. São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. **Revista Forges**, v. 4 n. 2, p. 273-88, 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Formar por competência: um novo desafio para o Ensino Superior. *In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; HONÓRIO, Mirtes Gonçalves (Orgs.). Ensino Superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender*. Piauí: EDUFPI, 2018. p. 72-86

NACIONAL RESEARCH COUNCIL. Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Report Brief. **Education at National Research Council**. jul. 2012. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from: https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse_070895.pdf Access in: 14. set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes.** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT RESOURCE. **Students Learning Through Competencies.** Retrieved from: <https://arpdcresources.ca/consortia/learning-through-competencies/> Access in: 14. set. 2018.

THE ONTARIO PUBLIC SERVICE. 21st Century Competencies for Ontario. **Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario.** Retrieved from: https://www.kslaring.no/pluginfile.php/57624/mod_page/content/1/21stCentury%20Competencies.pdf Access in: 14. set. 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

Recebido em: 26/05/2020

Aprovado em: 14/07/2020