

Aplicação de Aprendizagens por Competências na Docência Universitária

Application of Competency-Based Learning in University Teaching

Blasius Silvano Debald¹ e Fátima Regina Bergonsi Debald²

1. Doutor em Educação. Professor universitário atuante na Faculdade Multiversa em Foz do Iguaçu, PR. Diretor-Geral do Instituto de Educação Talentto's, Foz do Iguaçu, PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6129-1225>
2. Docente de cursos de Pós-graduação da Faculdade Multiversa, Foz do Iguaçu, PR. Diretora Pedagógica do Instituto de Educação Talentto's, Foz do Iguaçu, PR.
blasius@ietalentos.com.br e fatima@ietalentos.com.br

Palavras-chave

Aprendizagem ativa
Currículo por competências
Docentes universitários
Prática docente

Keywords

Active learning
Curriculum by competences
Teaching practice
University professors

Resumo:

Nos últimos anos, tanto na educação básica quanto na superior, percebeu-se maior ênfase no marco regulatório para o desenvolvimento das competências. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos (DCNs) sinalizam para um processo de aprendizagem ativa alicerçado nas competências. O presente estudo entrevistou docentes de instituições de ensino superior que implementaram o desenvolvimento de competências nos currículos dos cursos de graduação, com o objetivo de apresentar e analisar as dificuldades e predisposições enfrentadas neste exercício profissional. A metodologia orientou-se por apoio teórico de textos produzidos abordando a temática e que, em geral, consideram que há um longo caminho a ser percorrido até uma efetiva modificação da prática em sala de aula. De todo modo, os resultados apontam que a despeito das dificuldades docentes para iniciar o processo da aprendizagem por competências, com formação e acompanhamento, é possível atuar em novo formato de trabalho, tornando os estudantes os protagonistas.

Abstract:

In recent years, both in basic and higher education, greater emphasis has been placed on the regulatory framework for the development of skills. The National Common Curricular Base (BNCC) and the new Curriculum Guidelines for Courses (DCNs) point to an active learning process based on competencies. The present study interviewed professors from higher education institutions who implemented the development of competences in the curricula of undergraduate courses, with the objective of presenting and analyzing the difficulties and predispositions faced in this professional practice. The methodology was guided by theoretical support of texts produced addressing the theme and which, in general, consider that there is a long way to go until an effective modification of practice in the classroom. In any case, the results indicate that, despite the teaching difficulties to start the process of learning by competences, with training and follow-up, it is possible to act in a new work format, making students the protagonists.

Artigo recebido em: 09.06.2023.

Aprovado para publicação em: 28.06.2023.

INTRODUÇÃO

A função docente, em terras brasileiras, teve influência externa desde a presença portuguesa no período colonial, representado pela educação jesuítica, servindo como modelo para as futuras organizações curriculares. A influência jesuíta tem sua marca registrada no sistema educacional, básica e superior, pois em sua estrutura e organização, o formato de docência alicerça-se nos princípios de boa oratória, poder de organização, capacidade de transmissão e rigor avaliativo.

A expulsão dos jesuítas, em meados do século XVIII, afetou a educação básica no Brasil e, como consequência, a maioria dos docentes (padres e irmãos jesuítas) deixaram a Colônia, abrindo um vácuo de profissionais que dominavam a arte de ensinar. Nem a tentativa de implementação do método Lancaster (NEVES, 2003), na terceira década do século XIX, já no período Imperial, conseguiu aplacar a ausência de docentes no Brasil independente.

Se a educação básica enfrentou essas dificuldades de contar com quadros docentes qualificados e formados, na educação superior, a partir da criação da primeira universidade (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007), já no período republicano, apesar da larga tradição de educação superior, ofertada por institutos, mexeu na forma de organizar a educação brasileira e, conseqüentemente, impactou na carreira docente.

Na década de 80 do século XX percebeu-se um movimento que tinha em sua essência uma mudança da postura docente em sala de aula, tendo como finalidade tornar o ensino mais atrativo. Há um investimento em materiais, cursos e outras modalidades formativas, que enalteciam técnicas, dinâmicas, atividades e práticas, disponibilizadas aos docentes para que utilizassem em sala de aula para ensinar os conteúdos.

Mas foi na última década do século XX e nas primeiras do XXI que se iniciam processos de ruptura em relação a função docente. Se até esse período a principal função do docente era transmitir conhecimentos, com o advento do novo século e os avanços tecnológicos e sociais, a transmissão tornou-se ato simplista da ação pedagógica no exercício da docência. A ruptura no fazer docente foi possível, em parte, pelo avanço dos estudos da neurociência, das tecnologias educacionais, da aprendizagem ativa e significativa.

O cinema acompanhou essa onda de mudança da forma de ensinar, retratando em filmes como: *Conrack - educador por excelência* (1974); *Ao Mestre, com carinho* (1967); *Meu Mestre, minha vida* (1989); *Mentes perigosas* (1995) e tantos outros que marcaram esse apogeu de alternativas de apresentar um docente mais engajado. Os filmes aproximam o docente das questões sociais, apresenta-o de uma forma mais humanizada e como alguém que se conecta com a turma. A visão característica de docente transformador e que foi ícone nos cinemas, com uma atuação extraordinária de Robin Williams, no filme *Sociedade dos poetas mortos* (1989), marcou uma geração, pois o professor, representado pelo autor, tentava introduzir novas metodologias de aprendizagem. Certamente, quem fez curso de formação inicial de professores, na década de 90, assistiu ao filme, fazendo parte do currículo.

A profissão docente foi forjada em pilares como o de ensinar os conteúdos, avaliar o quanto o estudante reteve do que foi passado e a performance em sala de aula (didática). Pensar algo diferente, há pouco tempo era considerado algo fora de cogitação. Contudo, experiências bem-sucedidas mostraram que é possível organizar currículos diferentes e que dão maior mobilidade aos docentes quanto a sua função. Uma dessas possibilidades é a aprendizagem baseada em competências, utilizando a metodologia de projetos, que, por sua vez, requer um docente com características diferentes da que estávamos acostumados em outros tempos. Para Debal (2020, p. 4),

O rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais é um dilema para os docentes, pois, em sua formação inicial e durante os vários anos de sua atuação profissional, foram orientados por tal modalidade de educação. Ao serem desafiados a pensar diferente, enfrentam dificuldades, por isso as práticas inovadoras têm, em geral, resultados apenas após algum tempo. A passagem de protagonismo no espaço da sala de aula modifica o perfil docente requerido em espaços inovadores de ensino superior.

A docência universitária e a aprendizagem por competências na educação superior exigem um novo perfil de profissional, desapegado de suas crenças iniciais relativas ao trabalho de sala de aula. Somente desta

forma é que se conseguirá pensar de forma alternativa, dando abertura às inovações. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho, a partir das experiências obtidas em instituições de ensino superior dedicadas à renovação de seus currículos, é o de apresentar e analisar dificuldades e predisposições docentes no âmbito da aprendizagem ativa com base em competências.

METODOLOGIA

A metodologia utilizou como apoio teórico, alguns textos produzidos abordando a temática de aprendizagem por competência e que consideram que ainda há um longo caminho a ser percorrido até ser possível modificar a prática de sala de aula. Entre os autores consultados encontram-se Arnau, Bacich, Bransford, Campos, Carvalhêdo, Cunha, Darling-Hammond, Gaeta, Honório, Horowitz, Masetto, Mctighe, Moran, Wiggins e Zabala.

Em um segundo momento, este embasamento teórico facilitou a análise de experiências de docentes que vem aplicando renovações em suas práticas pedagógicas, introduzindo o desenvolvimento de competências. O presente estudo aplicou entrevistas em docentes de instituições de ensino superior da região do Extremo Oeste do Paraná, que implementaram currículos por competências nos cursos de graduação, com a finalidade de analisar as dificuldades e predisposições que enfrentaram no exercício profissional. As entrevistas foram virtuais, mediante o relato do docente de sua experiência no processo de implementação dos currículos por competências. Os entrevistadores interferiram, somente, quando o docente desviava da temática.

Os entrevistados foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) ter mais de cinco anos de experiência na educação superior; b) atuar no modelo de currículos por competências pelo menos três anos; c) pertencer a cursos que já tinham passado pelo processo de reconhecimento; d) terem formação pedagógica de no mínimo trezentas horas. Nos critérios foram enquadrados 28 docentes, dos quais 12 aceitaram participar das entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A terceira década do século XXI é encarada como um momento de transição da profissão docente. Estamos nos desprendendo de um modelo de docência que tem na raiz os princípios jesuíticos para adentrar em um tempo em que o docente está comprometido com a aprendizagem do estudante. Se antes dizíamos que o docente ensinava e o estudante aprendia, o momento presente requer um profissional que é capaz de ensinar a aprender. E essa tarefa não é tão simples, uma vez que a atual geração de ingressantes no ensino superior tem um entendimento de aprendizagem diferente daquela que era característico dos anos 80 e 90 do século XX.

Como docentes, somos desafiados a repensar nossa razão de ser e de que forma conseguiremos ajudar os estudantes a terem uma formação profissional, vivenciando desde o início do curso o que fará no exercício da profissão. Assim, entendemos que algumas características docentes para atuação com competências e projetos são imprescindíveis e apareceram nos achados do estudo:

Prática profissional – o docente para atuar em modelos pedagógicos que se alicerçam em competências e projetos requer que tenha vivência e atuação como profissional, somadas às experiências além da sala de aula. Não há mais espaço para docentes que dominam conhecimentos que são repassados em aulas expositi-

vas. É necessário que o docente aplique estes conhecimentos em contextos reais da profissão, atribuindo-lhes significado.

Gerenciamento de pessoas – outra habilidade do docente para atuação em modelos pedagógicos inovadores é ter expertise em organizar e gerenciar trabalhos em grupos, times e equipes, uma vez que competências são desenvolvidas em parceria com outras pessoas e a metodologia de projetos requer a produção de atividades coletivas, aliando desempenho individual e coletivo para alcançar a finalidade proposta que é o produto ou artefato final.

Avaliação do processo – a avaliação é um desafio em processos de ensino e aprendizagem, tornando-se mais complicados quando se trabalha com o desenvolvimento de competências e com a utilização de projetos. Assim, as etapas de aprendizagem requerem um parecer, e, conseqüentemente, um *feedback* que oriente os estudantes em relação aos procedimentos a serem adotados com a mediação docente.

Aplicação dos conhecimentos – é uma das habilidades que impacta na formação do estudante, pois o docente, ao propor a aplicação dos conhecimentos, indicará o porquê da aprendizagem, em outras palavras, ocorrerá o processo de aprender com finalidade, aplicado ao contexto da vivência. A aprendizagem, organizada desta forma, torna-se efetiva e o estudante se motivará para aprender, pois haverá conexão com o ato de aprender.

Jornada do estudante – além dos conhecimentos teóricos e da profissão, acompanhar a evolução, o crescimento, as etapas do processo de aprendizagem do estudante é primordial no trabalho docente, pois agrega qualidade e confiança ao que está sendo aprendido. Quando maior a proximidade entre o conhecimento e as vivências dos estudantes, mais significativo será o ato de aprender.

Os participantes da pesquisa relataram também que para atuar em modelos disruptivos precisam investir mais tempo no planejamento, pois é mais prático e aplicado. Desenvolver competências é estimular o estudante a ter uma visão mais profissional do que meramente acadêmica. Moran (2015, p. 18) afirma que

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

O pensamento de Moran (2015) corrobora com o dos participantes do estudo que entendem que recebem o mesmo valor de hora-aula, mas precisam trabalhar muito mais para planejar os componentes curriculares. De fato, trabalhar com competências com a utilização de metodologias ativas requer maior dedicação e conexão com a profissão, pois a aprendizagem é articulada com a atuação profissional.

A partir das entrevistas, organizamos a análise em quatro descritores: a) motivações docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras; b) dificuldades enfrentadas na transição do modelo expositivo para o ativo; c) passagem da centralidade docente para a autonomia estudantil; d) mudanças no planejamento e avaliação no processo de aprendizagem. A partir da categorização, procedemos a análise das entrevistas dos doze participantes, cujos resultados compõem o estudo.

MOTIVAÇÕES DOCENTES PARA ATUAÇÃO EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

As motivações dos docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras associam-se a vários elementos, dentro os quais, o medo de perder o emprego e, conseqüentemente, sua renda, a insegurança com a

carreira e as incertezas da trajetória profissional. Para Campos (2017, p. 17) “hoje falar de docente, geralmente, é falar de capacitação, salários e avaliação de desempenho”.

Os docentes que participaram do estudo, entendem que o processo motivacional relaciona-se com o seu desempenho em sala de aula, atribuindo possíveis fracassos ao descomprometimento dos estudantes. Não associam as dificuldades da sala de aula com a desconexão do currículo com a realidade do estudante e, especialmente, a ausência de articulação da teoria com o campo profissional. Campos (2017, p. 17) faz uma interessante reflexão, um tanto provocativa, quando questiona:

O que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: (1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes.

Na mesma lógica, Moran (2018, p. 6) reforça o pensamento de Campos (2017) ao afirmar que

[...] a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições e quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Entre os achados relacionados às motivações docentes para atuação em propostas pedagógicas inovadoras, os participantes do estudo expressaram três aspectos principais:

Dar um novo rumo ao fazer docente - a inovação pedagógica possibilitou novos rumos ao fazer docente, ampliando a capacidade de atuação. Ao se apropriar do trabalho com competências, o docente se diferencia e amplia suas oportunidades de atuação. Assim, o docente interessado em dar um novo rumo à sua profissão encontra motivação para o fazer docente que se aproxima e se conecta com os estudantes. Para Debalde (2022, p. 7) “é um desafio que as instituições encaram com limitações, ora pela falta de gestores capacitados e com experiência para liderar as mudanças, ora em decorrência de docentes sem formação adequada para lidar com um perfil diferenciado em sala de aula uma vez que não são mais o centro do processo”.

Gerar maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem - nos relatos ficou evidenciado que os docentes se motivaram a investir em propostas pedagógicas inovadoras, pois perceberam que com sua introdução em sala de aula, ocorria um maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Para Tolomei (2017, p. 149)

a ideia de que o uso de games ou atividades gamificadas favorece o engajamento dos estudantes em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas é inevitável, porque o uso dos *games* pode aproximar o processo de aprendizagem do estudante à sua própria realidade. Primeiramente por estimular o cumprimento de tarefas para o avanço no curso com o objetivo de alcançar as recompensas, e segundo por ser de fácil acessibilidade, tendo em vista que sua utilização pode ocorrer com celulares, tablets e computadores.

Observamos nas entrevistas que as instituições que implementaram inovações pedagógicas para trabalhar com competências, investiram em recursos tecnológicos, aproveitando a virtualidade nos cursos presenciais, prevista na legislação (BRASIL, 2019).

Valor agregado à carreira docente – os docentes que participaram do estudo entendem que se apropriar de novos formatos de trabalho gera um valor agregado à carreira, pois estimula a criatividade e a aplicabilidade de conceitos que, em muitos casos, somente eram conhecidos na teoria, mas que agora podem ser aplicados na prática. Romper com a metodologia expositiva foi evidenciado nos relatos.

Os três aspectos demonstram que os docentes têm convicção de que o modelo expositivo está saturado e em curto prazo deixará de existir. Neste sentido, Lacerda (2011, p.12) concorda que o cenário atual, traz novos desafios aos docentes, “instigando-os a buscar novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. [...] As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas”. Desta forma, entendem que o desafio de trabalhar como modelos inovadores apresenta-se como oportuno para redefinir um novo rumo na carreira.

Para Zabala e Arnau (2020, p. 36),

a integração das competências em sala de aula não exige somente novas formas de distribuição do tempo ou de sequenciamento didático; também é importante o papel desempenhado pelo aluno na construção dos conteúdos de aprendizagem, para poder aprendê-los de maneira significativa e aplicá-los mais tarde na resolução das situações-problema propostas.

Concordamos com os autores quando enfatizam que trabalhar com competências exige uma postura mais aberta dos docentes, focando o processo de aprendizagem no estudante e no fazer prático. Desta forma, romperemos com a passividade do estudante, tornando-o ativo, protagonista e autônomo em sua formação profissional.

DIFICULDADES ENFRENTADAS NA TRANSIÇÃO DO MODELO EXPOSITIVO PARA O ATIVO

Os docentes afirmaram que têm dificuldades em fazer a transição do modelo expositivo para o ativo, pois se formaram e iniciaram sua trajetória profissional de uma forma mais passiva. Quando são desafiados a pensar em novos formativos, em um primeiro momento, tentam colocar a prática antiga na nova, em virtude da falta de conhecimentos sobre os processos inovadores. Tardif (2002, p. 16), enfatiza que “o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos”.

As dificuldades dos docentes relatadas foram agrupadas da seguinte forma: a) falta de conhecimento e formação quanto ao modelo ativo; b) planejamento de atividades nas quais o estudante está na centralidade do processo de aprendizagem; c) apoio institucional para concretizar a transição do modelo pedagógico.

Falta de conhecimento e formação quanto ao modelo ativo – os participantes da pesquisa relataram que as instituições (gestores) são favoráveis às propostas de mudanças na organização curricular e até defendem sua implementação a curto prazo. Contudo, nem sempre conseguem detalhar o que efetivamente querem e em alguns casos, recorrem a consultoria externa para auxiliar no processo de formação e implementação.

No entendimento dos entrevistados, os docentes resistem às inovações pedagógicas, especialmente às ancoradas no desenvolvimento de competências, pois falta conhecimento e compreensão teórica e orientação quanto sua aplicação. Para Masetto e Gaeta (2018, p. 84),

O objetivo das instituições educacionais consiste em buscar e proporcionar situações de aprendizagem em que o aluno tenha oportunidade de enfrentar problemas de seu campo de atuação e aprenda a agir com eficácia mobilizando recursos com sinergia para resolver com sucesso a situação em que se encontra.

Há interesse manifesto dos docentes participantes do estudo de que manter o atual formato expositivo nas aulas não motiva o engajamento e a participação dos estudantes. Contudo, por mais que queiram fazer a transição para modelos mais ativos, não sabem como e entendem que precisam de formação contínua para que a mudança seja exitosa e segura.

Planejamento de atividades nas quais o estudante está na centralidade do processo de aprendizagem – Há uma unanimidade das respostas dos entrevistados no que diz respeito ao planejamento de atividades que tornam o estudante participativo e ativo, o qual requer mais tempo e dedicação, pois está articulado ao futuro exercício profissional. Além disso, os docentes, em sua maioria, integrantes do estudo, foram formados e atuaram em modelos mais expositivos e fazer a virada em sua prática pedagógica nem sempre é uma escolha fácil e em alguns casos não há disposição para fazê-lo, especialmente quando se está próximo da aposentadoria. Wiggins e McTighe (2019, p. 13) afirmam que os:

Professores são planejadores. Uma ação essencial da nossa profissão é a elaboração do currículo e das experiências de aprendizagem para atingir os objetivos especificados. Também somos planejadores de avaliações para diagnosticar as necessidades dos alunos e orientar nosso ensino, possibilitando que nós, nossos alunos e outras pessoas (pais e administradores) sejamos capazes de determinar se conseguimos atingir nossos objetivos.

Evidenciou-se, de forma consistente, nas falas dos entrevistados, que o fazer docente que se centra no estudante e que requer do docente uma nova postura de ensinar a aprender, é ainda uma barreira a ser superada, pois requer formação, treinamento e, principalmente acompanhamento. Conforme o Professor 5, *‘estamos falando de algo que para mim resume uma vida toda de atuação’*. Na fala, percebemos a dimensão que é romper com práticas que criaram raízes e foram cultivadas por décadas. É preciso ter calma e paciência para que os docentes consigam migrar para uma atuação que tem os estudantes como centro do processo de aprendizagem.

Apoio institucional para concretizar a transição do modelo pedagógico – As instituições que implementam modelos pedagógicos inovadores precisam resolver um dilema quanto aos docentes: investir em sua formação, uma vez conhecem a instituição, os estudantes e o funcionamento ou demitir parte deles e contratar docentes que tenham a expertise para trabalhar com uma educação mais propositiva e ativa. Campos (2019, p. 2) esclarece que:

Em termos de inovação, podemos dizer que se trata de uma ruptura de situações ou práticas anteriores, ou seja, a possibilidade de transformação que se institui de dentro para fora. A inovação, portanto, se dá em forma de construção e depende da relação entre o coletivo e a individualidade suas personagens.

A inovação, por mais que seja um desejo das instituições, entre o planejamento e sua execução, geralmente há um longo percurso, e, os resultados são alcançados a médio prazo. De imediato, uma reestruturação curricular traz redução de custos, pois uma nova gestão na execução pode melhorar a performance financeira. Contudo, sob o aspecto acadêmico, os ganhos são alcançados a médio prazo. É importante que os gestores das instituições de educação superior tenham esta clareza para não atropelarem processos, na busca por re-

sultados que não são imediatos. As mudanças e inovações no campo da educação, independentemente da modalidade ou nível, ocorrem de forma lenta e gradual. Acelerar poderá contribuir para o insucesso.

PASSAGEM DA CENTRALIDADE DOCENTE PARA A AUTONOMIA ESTUDANTIL

Ao longo da trajetória da educação superior, o docente sempre foi o centro do processo de aprendizagem. Sua atuação concentrava o planejamento, a execução e a avaliação, cabendo ao estudante assistir, na maior parte do tempo de forma passiva, a aula ministrada pelo docente. No entender de Horowitz, Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 75) afirmam que:

Bons professores entendem o que qualquer aluno pode confirmar: ensinar não é só falar, e aprender não é apenas ouvir. Professores eficazes são capazes de descobrir não só o que eles querem ensinar, mas também como fazê-lo de modo que os alunos possam entender e utilizar essas novas informações e habilidades.

Os docentes que participaram dos estudos sinalizaram que a passagem da centralidade docente para a autonomia estudantil é, em muitos casos, doloroso e faz parte de um processo de desapego. Agrupamos os achados que foram relatados em três grupos: a) não sou mais o ‘dono’ da sala de aula; b) tenho insegurança ao entrar na sala de aula; c) estudantes mais participativos e ativos.

Não sou mais o ‘dono’ da sala de aula – No começo dos anos dois mil, Rocha (2002) afirmava que se quisermos saber o que ocorre na sala de aula, precisaríamos romper com as “caixas-pretas”, pois no entendimento do autor, os docentes tinham receio de serem observados ou acompanhados em sua prática pedagógica.

Nas entrevistas, observamos que havia um receio por parte dos docentes no que diz respeito ao controle e gestão dos processos de aprendizagem em sala de aula. Por não terem muita clareza, entendem que sua especialidade e seu fazer precisa ser, radicalmente, modificado para continuar atuando na educação superior. Ficou evidenciado de que o desconhecimento em relação aos processos de inovação é um fator que atrapalha seu engajamento. Há um sentimento de perda, pois a referência nas falas de que não são mais os ‘donos’ da sala de aula, demonstra o quanto estão presos a práticas pedagógicas mais tradicionais.

Tenho insegurança ao entrar na sala de aula – Os docentes relataram que trabalhar com competências, em alguns casos, ocorrem situações que não foram previstas, gerando insegurança. O Professor 9 afirmou: *“Me sinto insegura, pois vai que o estudante pergunta algo que não domino. Como faço? Ele vai achar que não estou preparada para dar aula para ele”*.

De fato, quando se trabalha com competências, o docente nem sempre terá o controle sobre todas as etapas. Contudo, cabe-lhe o entendimento de que não precisa saber tudo e, diante de situações nas quais não tiver domínio ser sincero é a melhor alternativa. Cunha (2007, p. 14) corrobora com a ideia do docente ser alguém que tem pleno domínio sobre sua atuação, uma vez que “[...] assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. [...] a erudição seria a qualidade mais reconhecida do docente[...].”

A insegurança faz parte de novos desafios e tal entendimento se aplica na implementação de modelos pedagógicos inovadores na educação superior. O docente é desafiado a rever algumas condutas, como por exemplo, o planejamento coletivo, o processo avaliativo institucional, metodologias de aprendizagem ativa,

entre outros. Larrosa (1994, p. 36) ao referir-se a prática pedagógica docente afirmou que é “aquela na qual se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si”.

Estudantes mais participativos e ativos – Foi unânime as afirmativas dos docentes, integrantes do estudo, de que ao introduzirem as inovações pedagógicas nas práticas pedagógicas, os estudantes tornaram-se mais participativos e ativos. Em um estudo realizado na virada do milênio afirmava:

O maior desafio do docente no ensino superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o docente tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la que possibilite a aprendizagem (DEBALD, 2003, p. 2).

A literatura já indicava que os estudantes participarão mais das atividades de sala de aula, se o que for proposto tiver significado e relação com o exercício profissional, e, principalmente, se o desafio requer atitude ativa para resolvê-lo. No entanto, estas ideias eram muito no campo prescritivo e pouco se tinha de práticas que aplicavam o que era dito em eventos e escrito em revistas científicas.

O protagonismo estudantil não é dado. É fruto de um maior engajamento do estudante nas atividades de aprendizagem, tornando-o mais ativo, autônomo e líder do que considera mais adequado para sua formação profissional (DEBALD; GOLFETO, 2026). O docente, tendo compreensão de tal processo, assume o papel de mediador, orientando as etapas e o progresso da aprendizagem.

MUDANÇAS NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O último descritor que elegemos diz respeito às mudanças no planejamento e novas formas de avaliar o processo de aprendizagem. Percebemos nas falas dos entrevistados de que os docentes têm consciência de que precisam mudar seu planejamento e processo avaliativo. Contudo, ainda resistem, pois não estão convencidos de que a inovação pedagógica trará ganhos na aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, resistem em mudar, embora entendam de que é uma caminho sem volta. Barkley e Major (2020, p. 33) afirmam que:

Os professores universitários de hoje estão sob maior pressão para ensinar de forma eficaz e para fornecer evidências do que e até que ponto os estudantes estão aprendendo. Propomos que, para ensinar de forma eficaz, os professores universitários precisam de conhecimento pedagógico, assim como de conhecimento de sua matéria acadêmica. Vários estudos de pesquisa pedagógica propõem que o ensino universitário de excelência inclui: (1) identificar e comunicar metas e resultados claros de aprendizagem; (2) ajudar os estudantes a atingir esses objetivos por meio de aprendizagem ativa e engajada e (3) analisar, relatar e refletir sobre os resultados de uma maneira que leve à melhoria do processo.

Referente as mudanças no planejamento e avaliação no processo de aprendizagem os docentes relataram elementos que foram agrupados nas seguintes temáticas: a) o planejamento tornou-se coletivo e participativo; b) o processo avaliativo é mais personalizado com *feedback* constante; c) a aprendizagem de competências ultrapassa o ensino de conhecimentos.

O planejamento tornou-se coletivo e participativo – Em um curso de formação docente, afirmávamos que “a profissão docente passa da carreira ‘solo’ para a de integrante de ‘banda’, mas o entusiasmo, a motivação e a dedicação continuam dando ritmo às batidas do coração” (DEBALD, 2021). Com a afirmação ex-

pressamos nossa convicção de que o trabalho com competências requer um planejamento docente coletivo e participativo.

Os docentes entrevistados relataram dificuldades quando são convidados a planejarem de forma coletiva e participativa. Sentiram-se como que ‘invasos em sua privacidade’ e demoraram a se acostumarem ao novo contexto de planejar suas atividades letivas. O elemento agregador no planejamento foi o de focar nas atividades do fazer profissional em vez de ensinar os conteúdos.

O processo avaliativo é mais personalizado com *feedback* constante – Os docentes evidenciaram em seus relatos de que o processo avaliativo, com base no desenvolvimento de competências, requer um processo individualizado e personalizado, marcado por constantes *feedbacks*, fornecidos após cada etapa do percurso de aprendizagem.

Destacaram nas falas que desconheciam a importância do *feedback*, especialmente da forma como foram orientados a fazê-lo. Em 2021 elaboramos um material didático para um módulo de formação docente referente *feedback* e as etapas de aprendizagem. Dizíamos que um *feedback* positivo evidencia, em primeiro momento, os elementos assertivos. Após, indica-se o que o estudante não alcançou conforme a proposta da atividade, o que precisa melhorar para desenvolver as competências e quais os procedimentos necessários ou percurso que o deverá percorrer para ter êxito no ajuste de sua aprendizagem profissional.

Assim, a avaliação será mais assertiva, pois o estudante receberá o resultado parcial da etapa realizada, oportunizando-lhe tempo para ajustar e melhorar o que elaborou, tornando sua aprendizagem mais efetiva. Enquanto que o docente mediará o processo, orientando o estudante a desenvolver suas competências profissionais, a partir da aplicação dos conhecimentos em situações da profissão.

A aprendizagem de competências ultrapassa o ensino de conhecimentos – Zabala e Arnau (2010, p. 11) definem competência como aquilo que “deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposta ao longo da vida”. Deste modo, há a necessidade de organizar um currículo que contemple os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, pois somente assim estaremos desenvolvendo competências.

Os docentes relataram dificuldades quanto ao ensino de competências, uma vez que ressentem-se de um processo de formação mais eficaz, além de uma base teórica que auxilie na fundamentação dos procedimentos. De fato, sem sólida formação, não é possível promover aprendizagens baseadas em competências. E, na dúvida, os docentes optam pela segurança, ou seja, apenas ensinar os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência universitária e as aprendizagens por competências, objeto deste estudo, ainda requer maior ênfase, uma vez que os resultados apontaram que os docentes têm dificuldades para entender e implantar tal processo de inovação. Contudo, na medida em que participam de processos formativos e acompanham a implementação das inovações, coletivamente conseguem atuar no novo formato de trabalho, tornando os estudantes os protagonistas.

As instituições, por sua vez, começam a entender que precisam investir em formação docente para que as inovações pedagógicas sejam exitosas e melhorem a performance dos docentes em sala de aula, ajustando as metodologias, priorizando a autonomia e a aprendizagem ativa. Quanto mais significativo for o processo educativo, mais se aproxima das vivências profissionais e mais sentido farão os estudos propostos pelos docentes aos estudantes.

Os participantes da pesquisa, docentes que passaram ou estão passando pela experiência de implementar currículos baseados em competências ou outras modalidades de inovação pedagógicas, entendem que todo o processo é provocativo e uma vez iniciado, não tem mais volta. Cabe aos docentes o empenho para se apropriarem o mais rápido possível das inovações que impactarão, diretamente em seu fazer docente.

Por fim, este estudo traz elementos importantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem, na medida em que os docentes destacaram que os estudantes estão mais engajados, participativos e demonstram maior autonomia na realização das atividades relativas ao processo de aprendizagem. No entender dos pesquisadores, este fator por si só já é suficiente para investir no currículo por competências.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da universidade brasileira. **Quim. Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2117, de 06 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD** em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 06 dez. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- CAMPOS, F. R. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019 (Série Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira).
- CAMPOS, M. R. Profissão Docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-21.
- CUNHA, M. I. da (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus. 2007
- DEBALD, B. S. Avaliação inovadora para processos transformadores de aprendizagem. **Pleiade**, n. 16, v. 37, p. 05-19, Foz do Iguaçu-PR, out/dez, 2022.
- _____. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. In: _____. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- _____. **Cenários inovadores da educação básica**. Curso de Formação de Professores SEED/PR. [Mediação Virtual]. Foz do Iguaçu-PR: Descomplica/UniAmérica, 2021.
- _____. **Feedback e as etapas de aprendizagem**. MBA em Gestão da Docência no Ensino Superior. [Material Didático]. Foz do Iguaçu-PR: Descomplica/UniAmérica, 2021.
- _____. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: **Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais no Brasil**, 2003. [Anais]. Cascavel-PR: Unioeste, 2003.
- DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na Educação Superior. **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 20, p. 5-11, jul./dez., 2016. Disponível em: <<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/305/422>>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- HOROWITZ, F. D.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Formação de professores em práticas apropriadas para o desenvolvimento. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- LACERDA, C. C. **Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios?** 2017. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/index.php/941-problemas-de-aprendizagem-no-contexto-escolar-duvidas-ou-desafios>>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MASETTO, M.; GAETA, C. Formar por competências: um novo desafio para o ensino superior. In: CARVALHÊDO, J. L. P.; HONÓRIO, M. G. (Orgs.). **Ensino superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender**. Teresina: EDUFPI, 2018.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso: 2018.

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo: São Paulo, 1808-1889**. [Tese]. Assis-SP: [s.n.], 2003.

ROCHA, U. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TOLOMEI, B. V. *A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação*. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 145–156, Niterói-RJ, 2017.

WIGGINS, G.; McTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. 2. ed. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Tradução de Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

_____. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

