



O DESAFIO DA MOBILIZAÇÃO INSTITUCIONAL RUMO À AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

The Challenge of Institutional Mobilization towards Competency Assessment

DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA, ELISANGELA FERRETTI MANFFRA,
CINTHIA BITENCOURT SPRICIGO, ALINE CADENA VON BAHTEN, VIDAL MARTINS

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

KEY WORDS

*Competency
Higher Education
Curriculum*

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse the process preceding the assessment of competence-based learning in a private Brazilian Higher Education Institution. The data source comprises: personal registers of the faculty developers during the study group about competencies; audio and video recordings of the workshops offered to faculty; registers of the counselling sessions for defining and writing the competencies of the programs. We concluded that the process goes through: adoption and appropriation of a unique competency concept across the institution and by faculty developers; and, for its effectiveness, adoption of a Collaborative Curriculum Building Approach in Higher Education.

PALAVRAS-CHAVE

*Competência
Ensino Superior
Currículo*

RESUMO

Este estudo objetiva analisar o processo que antecede a avaliação da aprendizagem por competências em uma Instituição de Ensino Superior privada brasileira. A fonte de dados reúne: registros pessoais dos conselheiros pedagógicos durante o grupo de estudo sobre competências; áudios e vídeos das formações ofertadas; e registros dos atendimentos para definição e escrita de competências de cursos da instituição. Conclui-se que o processo perpassa por: adoção e apropriação de um conceito pela IES e formadores; e, para sua efetivação, adoção de uma Abordagem de Construção Curricular Coletiva no Ensino Superior.

Recebido: 13/02/2020

Aceite: 27/10/2020

Introdução

As demandas sociais impulsionam mudanças nas instituições de ensino superior (IES) desde tempos muito antigos (Minogue, 1991). Atualmente, o compromisso de oferecer ao estudante alternativas para tornar-se um profissional ético, socialmente engajado, colaborativo e capaz de aprender ao longo da vida (Biesta, 2008; Hypolito, Vieira, & Pizzi, 2009) desafia as IES a repensarem sua proposta de desenvolvimento curricular, sendo a abordagem por competências uma alternativa para tal. Pesquisas sobre as mudanças curriculares ocorridas na Europa, após o Tratado de Bologna, assinalam as transformações nas concepções de currículo por competências para a educação superior, tanto sob o ponto de vista de gestão quanto do deslocamento da concepção de ensino com foco em conteúdo para foco em aprendizagem (Araújo, Silva, & Durães, 2018; Leite & Ramos, 2014).

Diversas publicações e estudos em ciências sociais e psicologia já eram conduzidos, desde meados de 1980, sobre programas de treinamento profissional que utilizavam a abordagem por competências (Coulet, 2016). A noção mais fortemente presente nesses programas era a de competência como “uma soma de saberes, saber-ser e saber-fazer” (Le Boterf, 1994). Uma das críticas a essa concepção, feita nos anos 2000, refere-se ao foco individual e à finalidade puramente técnica do desenvolvimento das competências. Essa noção poderia atender à realidade empresarial dos anos de 1990, mas não daria conta da realidade complexa do século XXI (Le Boterf, 2000). Dessa forma, a pesquisa de Le Boterf evoluiu partindo da preocupação com uma qualificação da prática profissional no contexto de formação no trabalho (Le Boterf, 1994, 1997, 1998); passou posteriormente para uma discussão sobre a necessidade do desenvolvimento de competências coletivas (Le Boterf, 2006, 2008) e, finalmente, foi complementada por outros estudos que destacavam a importância de currículos e de formações integradas que pudessem favorecer o desenvolvimento das competências.

No Brasil, tal como em alguns países da Europa, influenciados por organismos transnacionais

(Araujo, 2004; Seabra, 2010), os documentos oficiais de orientação curricular incorporam a definição e o desenvolvimento de competências no contexto de formações da educação técnica e tecnológica. A presença dos estudos de Le Boterf do início dos anos 1990 está fortemente presente nesses documentos (Nicola & Vosgerau, 2019). Já no contexto da educação básica, seja discutindo a formação dos professores, seja a aprendizagem dos alunos, o estudo de Nicola & Vosgerau (2019) reporta o uso da releitura, por Perrenoud, dos estudos de Le Boterf no campo da educação (Perrenoud, 1997, 1999, 2011). Esse cenário gerou uma pluralidade de conceitos complementares, não necessariamente opostos, mas que, somados a uma discussão ideológica das competências, provocou enorme polissemia no termo (Nicola & Vosgerau, 2019), causando ruídos e desentendimentos teóricos e ideológicos nos processos de (re)construção de currículos por competência.

Nesse sentido, assim como as universidades europeias enfrentaram mudanças curriculares na educação superior na direção do desenvolvimento de competências (Araújo et al., 2018), as IES brasileiras esforçam-se por se adequarem às novas exigências curriculares para um novo contexto do mundo do trabalho (Rodrigues & Morgado, 2013); buscaram com isso, que seus egressos fossem avaliados pelas competências. Considerando esse cenário, surgiu a problemática deste estudo de caso: qual o processo que antecede a avaliação da aprendizagem por competências no contexto de uma universidade privada brasileira?

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR apresenta-se como contexto de análise do presente estudo de caso, em 2014, quando iniciou uma grande transformação em seus processos de ensino e aprendizagem até atingir a elaboração de currículos voltados à avaliação das competências de todos os egressos da instituição. Desde então, um longo caminho começou a ser percorrido e diversas iniciativas foram realizadas. Neste estudo de caso, são abordadas as ações de formação e de apoio à elaboração de competências promovidas no período de março de 2015 a maio de 2017 pelo Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre)¹,

¹ O CrEAre, nesse período (2015 a 2017), era composto por professores de diferentes áreas de formação que atuavam como conselheiros pedagógicos: uma mestre e doutora em Educação

criado em fevereiro de 2015, pela Pró-Reitoria de Graduação da PUCPR (Meyer et al., 2018).

Inicialmente, a IES buscou uma base teórica que respaldasse a construção de currículos por competências com base em uma relação dialógica e dialética (Cruz, Bigliardi, & Minasi, 2014) entre o mundo do trabalho e o mundo da academia. Relação dialógica porque as demandas do mundo do trabalho influenciam as competências desenvolvidas no mundo da academia, e essas, por sua vez, associadas às próprias exigências e necessidades do mundo da academia, vão impactar nas novas demandas do mundo do trabalho. Relação dialética porque se faz necessária a interpretação do desenvolvimento do mundo produtivo e da humanidade, papel que está na essência da educação superior; caso contrário, formará para o trabalho alienado (Freire, 1994).

É necessário então refletir sobre os desafios da ação docente no contexto que agora se delinea, bem mais complexo exatamente pela necessidade de se desconstruírem conhecimentos prévios sobre competências e se ressignificarem outros relacionados à renovação do vocabulário docente. Nesse sentido, a ampliação da visão de docentes e gestores de ensino superior sobre o currículo como algo mais vasto que os planos de ensino (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2010) passa por privilegiar a reflexão sobre a dimensão avaliativa na própria gênese da definição e do desenvolvimento das competências (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015).

Sendo assim, um desafio no ensino superior é a construção de um currículo que materialize e integre as relações dialéticas e dialógicas tanto na implementação quanto no processo de concepção, cuja premissa está no desenvolvimento de competências (Scallon, 2015), aprofundado por estudos sobre avaliação de competências no ensino superior (Leroux, 2015b) e na abordagem de construção coletiva do currículo – “*approche-programme*” (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2011), que possibilita uma

reflexão sobre o caminho percorrido nesse processo de reestruturação curricular.

A próxima seção explicita uma discussão sobre conceitos e metodologias de avaliação a partir dos quais se apresentará a concepção de competência utilizada no presente estudo de caso. Em seguida, evidencia-se a abordagem adotada para o desenvolvimento curricular, a metodologia de pesquisa empregada, bem como as etapas que compuseram a elaboração das competências dos cursos de graduação da instituição.

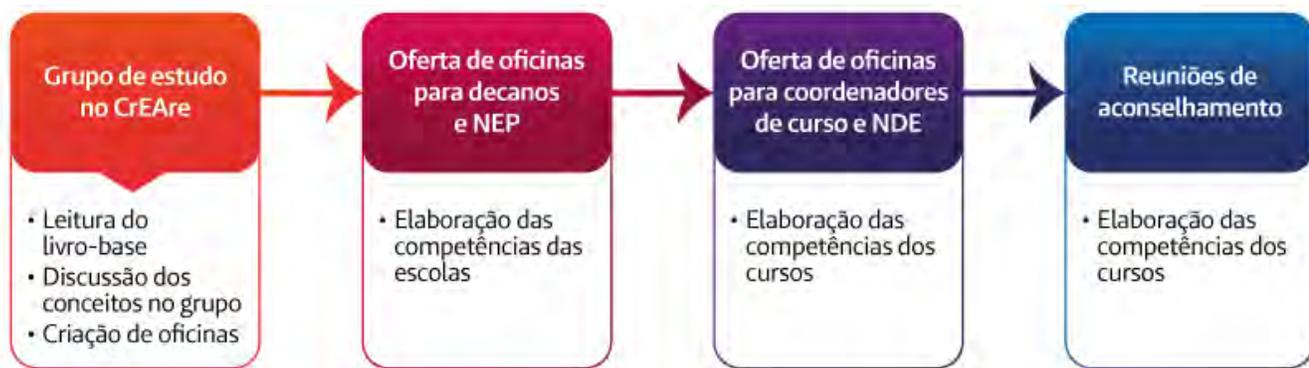
Uma proposta de desenvolvimento de um currículo que integra a avaliação à aprendizagem por competências

A definição das competências dos egressos dos cursos, de acordo com os pressupostos teóricos adotados e os valores institucionais, é o primeiro passo para a realização de uma avaliação adequada dos egressos. Mesmo entre os professores universitários com experiências significativas, ou profunda fundamentação teórica em suas áreas de atuação, predominam, em geral, o despreparo e o desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, a avaliação desse processo (Pimenta & Anastasiou, 2002); avaliação essa que tem caráter formativo tanto para o egresso quanto para o corpo docente da instituição.

Por esse motivo, este estudo de caso concentra-se no processo de formação do corpo docente envolvido na (re)formulação dos currículos, desde a preparação dos formadores até a escrita das competências, conforme a Figura 1.

(graduada em Informática), uma doutora em Física (graduada em Engenharia Industrial e Elétrica), uma doutora em Engenharia Química (graduada em Engenharia de Alimentos), duas mestres e doutorandas em Educação (uma graduada em Pedagogia e outra em Letras) e uma mestre em Ciências da Saúde e doutoranda em Educação Médica (graduada em Medicina).

Figura 1: Resumo do processo de trabalho



Fonte: os autores.

É essencial que o processo de avaliação seja tema de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, de modo a influenciar a reconfiguração de contextos, de condições sociais e de propostas pedagógicas, para que se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar. “Mudar a forma de avaliar implica repensar todo o processo pedagógico, bem como todo o processo de definição do currículo que definimos no ensino superior” (Mendes, 2005, p. 178). Nesse sentido, entende-se que a avaliação de cursos, em um modelo por competências, representa a confirmação da efetiva implantação dessa abordagem.

Scallon (2015) defende uma metodologia de avaliação que integre a avaliação à aprendizagem e à autoavaliação, num processo formativo que envolve a participação ativa do estudante. Nesse viés, explica que a

aproximação entre a aprendizagem e a avaliação é possível assim que se reconhece a função formativa da avaliação. A ideia é colocar os indivíduos em situações de desempenho expondo-os a julgamentos apoiados em critérios precisos, ao mesmo tempo em que lhes é dado feedback. A abordagem repousa em grande parte sobre a autoavaliação e, ao mesmo tempo, sobre os planos do progresso atingido e o resultado obtido ao final da progressão (Scallon, 2015).

E, pode-se afirmar que a avaliação é uma prerrogativa para entender a adoção desse modelo, ou seja, ele só se efetiva quando se

reflete nas práticas avaliativas formativas dos currículos (Scallon, 2015).

Nessa direção e no atual contexto em que se institui uma lógica de currículo em construção permanente, entende-se currículo como conceito polissêmico e hermenêutico, cujos sentidos, interpretações e amplitudes divergem de acordo com o prisma teórico e ideológico que o orienta. Toma-se, neste artigo, a noção de currículo como processo de constituição tanto do conhecimento quanto do ser, portanto, envolve subjetividades, identidades, escolhas, textos, contextos *etc.* Nessa perspectiva, pressupõe a possibilidade de conexões mais abertas, mais flexíveis e em permanente construção, visto que requer participação ativa dos professores e dos estudantes a partir da realidade existente em cada instituição (GESSER & RANGHETTI, 2011).

Dessa forma, a renovação do repertório conceitual torna-se imprescindível, visto ser a base para a definição das competências no currículo, envolvendo os seguintes termos: *assessment*, medida, avaliação, situações de desempenho, autenticidade, interatividade e multidimensionalidade da aprendizagem, conhecimento, habilidade, estratégia de aprendizagem (Scallon, 2015).

O primeiro vocábulo, *assessment*, ao longo dos anos, foi recebendo outros significados, entre eles: sentar-se lado a lado para assistir a todas as manifestações de um desempenho (SCALLON, 2015). Pode ser compreendido também como apreciação, aproximando a avaliação tanto do ensino quanto da aprendizagem, o que requer um leque de procedimentos de observação e de coleta de informações para um julgamento claro

e circunstanciado do desenvolvimento das competências. Nessa concepção, é valorizado o acompanhamento da progressão do estudante, pois pode fornecer indícios preciosos que servirão para apoiar a certificação de suas competências no fim de um período de formação. Por esse viés, o termo *avaliação* se opõe ao termo *medida*, visto que se trata de julgamento e de tomada de decisões, devendo ocupar lugar de destaque no processo; já o termo *medida*, embora indique objetividade e tenha mais confiabilidade, não deve ser um procedimento isolado (Scallon, 2015).

Quanto às *situações de desempenho*, correspondem a situações-problema criadas para o indivíduo construir respostas elaboradas, também denominadas de “famílias de situações” (Lemenu & Heinen, 2015, p. 83); e caracterizam-se por: serem pouco estruturadas; resultarem em diferentes respostas (aceitáveis e possíveis); valorizarem tanto o trabalho em grupo como o individual; considerarem tanto as etapas de resolução como a resposta final; além de requererem vários dias de observação e de tarefas. A *autenticidade* está ligada à expressão *authentic assessment*, que significa a proposição de problemas reais ou significativos que simulam as práticas sociais ou profissionais. Já a *interatividade* se refere à comunicação entre o sujeito observado e quem o avalia, sendo essencial que nessa relação haja efetivos ajustes na tarefa, sempre que isso se fizer necessário, tanto por parte do docente quanto do estudante, num processo dialógico e flexível. Finalmente, o aspecto da *multidimensionalidade* da aprendizagem refere-se às capacidades (*abilities*)², que integram competências, saberes, atitudes, disposições, valores e percepções de si.

São também objetos clássicos da avaliação por competência: o conhecimento – saber específico de uma disciplina ou conjunto de saberes profundos adquiridos por um indivíduo, devido ao estudo ou à experiência (Legendre, 2005), o qual pode ser factual, conceitual, procedimental ou metacognitivo (Anderson & Krathwohl, 2001); e a habilidade – saber-fazer, que

corresponde a processos cognitivos de diversas modalidades de utilização dos conhecimentos, envolvendo lembrança, compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação (Anderson & Krathwohl, 2001). Essas definições já estavam presentes na lógica de competências dos anos de 1990, entretanto, Scallon (2015) as amplia ao associá-las à noção de tarefa autêntica elaborada pelo professor e cuja intenção é compartilhada com os estudantes para que mobilizem saberes de forma integrada.

Na aprendizagem por competências, o processo envolvendo conhecimentos, habilidades, tarefas e intenções é mais amplo e integrado e pode compor situações de avaliação da aprendizagem, denominadas, em francês, *acquis d'apprentissage* (Lemenu & Heinen, 2015), em português, resultados de aprendizagem. Considera-se situação de avaliação do nível *conhecimento* quando a resposta dada pelo indivíduo foi aprendida de cor, ou seja, caracteriza-se por ser uma situação de repetição; e, uma situação é do nível *habilidade* quando o indivíduo produz uma resposta a uma situação nova para ele, na qual ocorre uma generalização (Scallon, 2015). Portanto, o que distingue as *situações de conhecimento* das *de habilidade* não é somente o conteúdo da questão proposta nem o verbo utilizado no enunciado dela, mas sobretudo as estratégias utilizadas pelo indivíduo para realizar a tarefa.

Para o êxito da implementação desse modelo, a estratégia de aprendizagem a ser utilizada pelo aluno na execução da tarefa requer prospecção do professor na identificação dos recursos que serão mobilizados. Dependendo do grau de dificuldade, o docente poderá auxiliar os estudantes, caso não tenham referências, e ao final, promover partilha das estratégias, visando à ampliação do repertório. Portanto, *estratégia de aprendizagem* é um conjunto de procedimentos utilizados propositalmente para realizar uma tarefa. A escolha deliberada (consciente) e com intencionalidade (propósito) são características comuns na maioria das definições de estratégia. Os métodos de trabalho intelectual, a leitura, a resolução de problemas e a revisão de textos são exemplos de tarefas que requerem estratégias. Nessa lógica, Scallon

² O termo *abilities* não se traduz como habilidades, pois não significa *skills*; quando isso ocorre, trata-se de uma tradução literal inadequada, gerando “confusão terminológica”, muito recorrente na literatura sobre competências (Navío Gámez, 2016).

(2015) considera essencial serem criadas situações de avaliação que favoreçam a demonstração de comportamentos estratégicos dos discentes, mas reconhece que se trata de um desafio. Situações que solicitam ao estudante que explique ou justifique seu procedimento correspondem a estratégias metacognitivas, as quais mereceriam ser mais exploradas no planejamento do processo de ensino e aprendizagem, principalmente, em se tratando de currículo numa abordagem por competências (Bégin, 2008).

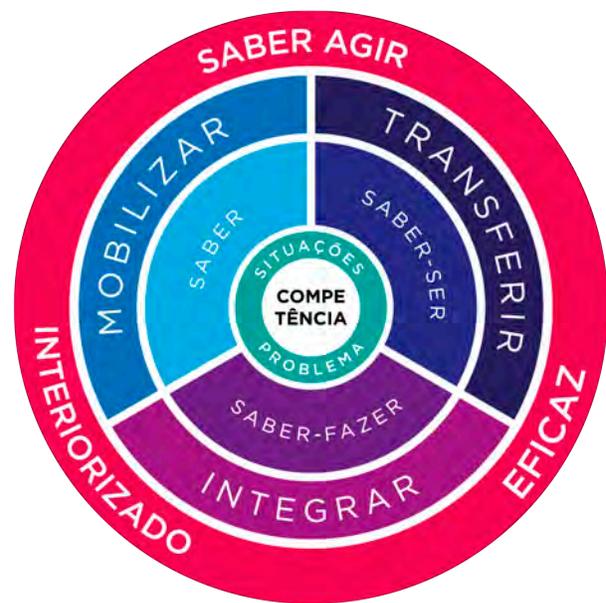
Saber-fazer e estratégias são parte importante do repertório dos recursos cognitivos de cada indivíduo para que possa demonstrar habilidades complexas e competências. No entanto, isso não é suficiente, "pois cada indivíduo deve não somente demonstrar aquilo de que é capaz, mas também cumprir responsabilidades diversas" (Scallon, 2015). Há um grande número de ações cotidianas que demandam ou traduzem uma escala de valores. Por isso, o *saber-ser* – domínio afetivo dificilmente considerado na avaliação da aprendizagem, porque tradicionalmente era separado dos domínios cognitivo e psicomotor – deve ser ponderado. Nesse sentido, precisão, pontualidade, apresentação, perseverança e respeito às leis de segurança são exemplos de saber-ser em ação (Lemenu & Heinen, 2015), sendo necessário que representem critérios de avaliação para inferir habilidades complexas e competências. Faz-se necessário, então, considerar o saber-ser como critério de qualidade de determinados desempenhos ou como comportamentos esperados em certas situações. O saber-ser está, portanto, ligado ao exercício de uma competência a partir da atitude (Lussier & Gosselin, 2015). Esses autores concebem *atitude* como "disposição interior da pessoa que se manifesta por reações emotivas apreendidas e ressentidas segundo seus conhecimentos, suas crenças e percepções" (Lussier & Gosselin, 2015).

A partir desses conceitos, sustenta-se, então, a noção de competência, lembrando que, no domínio da educação, é preciso dar-lhe um sentido distinto dos usos correntes, a fim de que designe mais precisamente intenções de formação como as mencionadas em programas

de estudos mais recentes (Develay, 2015; Jonnaert et al., 2010; Lemenu & Heinen, 2015).

Dessa forma, *competência* é "a capacidade que uma pessoa tem de mobilizar, ou mesmo utilizar com discernimento, seus próprios recursos ou outros exteriores [...]" (Scallon, 2015); "[...] em situações-problema [...]" (Scallon, 2015), cujas características estão discriminadas na Figura . Considerando que a mobilização ocorreria de forma interiorizada e segura; os recursos saber, saber-fazer e saber-ser são integrados; e as situações-problema são tarefas complexas que se assemelham (Figura 2).

Figura 2. Esquema conceitual de competência



Fonte: CrEAre, 2018 a partir de Scallon (2015).

Partindo dessa estrutura para a compreensão do enfoque integrado, a competência pode ser concebida como "um saber-agir complexo que mantém uma relação com os recursos internos (conhecimentos, saberes de experiência, saber-fazer ou saber-ser) e externos (dos pares, dos professores, do material, da documentação etc.), susceptíveis a serem mobilizados e combinados face a uma família de situações e tarefas complexas" (Leroux, 2015, p. 17)³

³ Conceito elaborado por Leroux a partir do estudo de diversos autores e pesquisadores educacionais, entre eles, Scallon (2015).

A abordagem de construção curricular coletiva: o *approche-programme*

A expressão *participação colegiada*, presente em diversos artigos sobre organização curricular na educação superior no Brasil (Gesser & Ranghetti, 2011), nomeia a etapa de análise e validação de um currículo, e não necessariamente um processo de construção partilhado e integrado. A Abordagem de Construção Curricular Coletiva no Ensino Superior (ACCCES) tenta romper com alguns aspectos que predominam na educação superior: a visão individualista do ensino, a gestão curricular vertical, a relação de forças entre os professores em defesa da importância do conteúdo de sua disciplina sobre as demais; a partilha fragmentada; e a ausência de relação entre as disciplinas (Prégent et al., 2011).

A ideia da ACCCES surgiu em cursos do pré-universitário e pós-médio no Canadá, e migrou aos poucos para o ensino superior. Data do fim dos anos de 1990, portanto, não é recente, e alterou profundamente a noção de prática pedagógica isolada e individual de trabalho. O espírito colegiado que emerge dela deve estar presente tanto no corpo docente quanto no corpo gestor e no corpo formador, por meio de ações de comunicação, consulta e colaboração. Apesar de as responsabilidades serem descentralizadas e partilhadas, são necessárias uma coordenação e liderança dinâmicas na condução da equipe com forte coesão para a implementação e melhoria permanente de um curso. Nessa abordagem, os professores perdem o poder isolado sobre sua disciplina, mas ganham o poder sobre o curso, abrindo espaço para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Sem deixar de respeitar a própria individualidade, o professor sabe que a formação do estudante não é seu projeto pessoal, mas sim um projeto que considera as características individuais e comuns daqueles que serão formados – um projeto pedagógico decidido e constituído pelo colegiado, e não apenas um colegiado com papel consultivo que atua numa prática burocrática de validação.

Nessa perspectiva, a adoção da abordagem por competência inicia pela apropriação institucional da lógica de competência, escolhida pela própria equipe de formação; em seguida, há o

planejamento do processo de formação de gestores, de lideranças e do corpo docente, para que essa mudança possa resultar na efetiva percepção do estudante sobre o significado de ser formado nessa abordagem. Para tanto, há critérios de sucesso (Quadro 1) e algumas barreiras a serem consideradas (Prégent et al., 2011).

Quadro 1. Critérios de sucesso para implementação da abordagem por competências

Critério	Descrição
Confiança recíproca	Atitude necessária, entre formadores e responsáveis pelo ensino, para manutenção da motivação e para comunicação transparente para resolução de problemas pedagógicos e de conflitos de interesse.
Valorização explícita do ensino	Atitude de reconhecimento pelas instâncias universitárias quanto a: valor igualitário do ensino e da pesquisa; e necessidade de desenvolvimento da carreira docente.
Gestão rigorosa de operação	Processo de criação da organização do trabalho: cronograma; etapas; e modelos de documentação a ser produzida.
Coordenação rigorosa	Processo de execução do trabalho envolvendo: cumprimento de cronogramas; elaboração e revisão da documentação.

Fonte: os autores a partir de Prégent; Bernard; Kozanitis (2011).

Por outro lado, existem barreiras para o alcance do sucesso dessa implementação, sendo as principais: resistência docente a mudanças, pois percebem a necessidade de investir mais tempo no processo de planejamento do ensino e de trabalho coletivo; e de gestores cujos modelos de gestão são centralizados e verticais (Prégent et al., 2011).

Encaminhamento metodológico

Para este estudo de caso, a fonte secundária de dados reúne: os registros pessoais dos conselheiros pedagógicos⁴ durante o grupo de

⁴ O termo *conselheiro pedagógico* tem sido adotado por universidades francófonas para o profissional que atua na formação do professor da educação superior (Chaliès et al., 2010; Chênerie et al., 2010; Ogawa, 2019).

estudo sobre competências; os áudios e vídeos das formações ofertadas; e o registro dos

atendimentos para a definição e a escrita de competências do curso (Quadro 2).

Quadro 2. Matriz de coleta de dados

Ação	Descrição	Envolvidos	Período
Grupo de estudo sobre competências	Encontros semanais de 3h para o estudo de obras de Scallon e outras referências mencionadas pelo autor, ou ainda, outras referências para o ensino superior.	6 Conselheiros Pedagógicos.	1º semestre de 2015
Planejamento da formação	4 encontros de 3h cada para criação de modelo de formação para a liderança da IES.	2 Conselheiros Pedagógicos.	2º semestre de 2015
Validação da proposta de formação	Apresentação e simulação das estratégias propostas e do material de apoio (3h).	Ministrantes: 2 Conselheiros Pedagógicos; Participantes: 4 Conselheiros Pedagógicos; 1 Diretor; e o Pró-reitor de graduação.	2º semestre de 2015
Formação para o Comitê de inovação da Graduação	Oficina de formação sobre competências totalizando 12h em 3 encontros de 4h cada.	Ministrantes: 2 Conselheiros Pedagógicos; o Pró-reitor de graduação; Participantes: 4 Conselheiros Pedagógicos; e 25 professores oriundos de diferentes escolas da IES e 5 Pró-reitores participantes do Comitê de Inovação da Graduação.	2º semestre de 2015
Formação para coordenadores de curso, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP) das escolas da IES	9 oficinas de 12h de formação sobre competências, divididas em 3 encontros de 4h cada.	Ministrantes: 2 Conselheiros Pedagógicos; o Pró-reitor de graduação; Participantes: 4 Conselheiros Pedagógicos; 26 coordenadores de curso; 56 professores do NDE; 40 professores pertencentes ao NEP.	1º semestre de 2016
Atendimentos para a definição e escrita de competências do curso de graduação	Atendidos 182 professores de 50 NDEs de cursos de graduação e NEPs de 7 escolas da IES, total de 118 atendimentos (2h cada). Por videoconferência: 42 professores de 10 NDEs e NEPs de cursos dos campi fora de sede; total de 22 atendimentos de 2h cada.	Ministrantes: 1 ou 2 Conselheiros Pedagógicos; Participantes: NDE e Coordenador do curso de graduação. 60 cursos atendidos.	abril de 2016 a março de 2017

Fonte: os autores (2019).

Essa multiplicidade de fontes permitiu a triangulação das informações e o resgate do processo de adoção vivenciado por diferentes Conselheiros Pedagógicos num período de dois anos na mesma instituição, conforme necessário

no estudo de caso (Creswell, 2010). Também foi realizada uma descrição detalhada do contexto da IES em relação ao objeto de estudo em questão, a qual foi validada pelo grupo de Conselheiros Pedagógicos membros do CrEARe (Yin, 2005).

O percurso de adoção de uma abordagem por competências na PUCPR

Desde 1997, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação (Brasil, 1997) recomendando a abordagem por competências, a PUCPR vinha tomando providências em direção à adoção dessa perspectiva (PUCPR, 2000). Em verdade, o debate sobre competências foi aberto na instituição no ano seguinte, com iniciativas pioneiras que, embora tenham sua importância histórica para a adoção de um modelo de competências, somente em 2015, conseguiu avançar para uma escolha institucional de referencial teórico sobre essa abordagem. Essa conquista é resultado da evolução das pesquisas em educação superior sobre o tema e da criação de um sistema integrado de procedimentos pedagógicos e de gestão na instituição (PUCPR, 2013).

Cabe considerar que, ao longo dos anos, os professores podem ter adquirido percepções próprias do que sejam competências ou tenham dificuldade para distinguir competências de habilidades e de outros componentes presentes no discurso das competências desde os anos de 1990 até o momento, influenciados pelas DCN dos cursos (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015), que as apresentam tão somente como expectativas de egresso, sem haver uma definição explícita para a abordagem.

Além disso, é provável que, em diferentes gestões e formações docentes, tenham surgido discursos de variados autores sobre modelos distintos de competências para fundamentar os processos da PUCPR. Isso contribui para tornar o discurso pedagógico impreciso e ambíguo, constituindo-se ele próprio um complicador para sua efetivação na ação docente.

Considerando esse contexto, a Pró-Reitoria de Graduação da PUCPR deliberou que, nessa reestruturação curricular por competências, o processo seria conduzido pelo CrEAre, sendo fundamental a adoção de um conceito claro e fundamentado de competência, bem como a apropriação desse referencial teórico pela equipe formadora para, na sequência, iniciar um processo de formação institucional dos docentes e gestores. Nesse sentido, cabe mencionar os dois

movimentos centrais e simultâneos para a efetiva formação do grupo de conselheiros pedagógicos do CrEAre, em razão do contexto de transformações pelo qual passava a Instituição: a participação em cursos de formação e consultorias internacionais sobre a elaboração de planejamentos de ensino para a educação superior com foco na aprendizagem do estudante e na formação de um grupo de estudo semanal para apropriação do referencial teórico sobre competências. Isso demonstra a preocupação institucional quanto ao macroplanejamento, que se refere ao nível curricular, à elaboração e à revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); e quanto ao microplanejamento, que representa o nível de planos de ensino e de aula, como um desdobramento do PPC, ficando a cargo do corpo docente de cada curso. Portanto, a equipe do CrEAre era responsável tanto pela formação docente, para o uso de metodologias de promoção da aprendizagem ativa (microplanejamento), quanto pela reestruturação curricular, em uma abordagem por competências (macroplanejamento), realizada por meio de uma Abordagem de Construção Curricular Coletiva no Ensino Superior (ACCCES).

A apropriação do conceito de competência pela equipe de formação

O grupo de estudos, constituído por seis membros do CrEAre, adotou como estratégia a partilha e o debate dos cinco primeiros capítulos do livro de Scallon⁵ (2015), *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*⁶, visto se tratar do referencial teórico central para a fundamentação do conceito de *competência*.

Trata-se de uma obra didática dirigida à formação de professores no contexto da educação básica do Canadá. Contudo, isso não representa impeditivo para a formação

⁵ Gérard Scallon leciona avaliação de aprendizagens na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Laval, no Quebec, desde 1968. Doutor em Educação pela Universidade de Toronto, seus trabalhos mais relevantes tratam da metodologia de avaliação formativa e da avaliação por competências.

⁶ O livro foi traduzido do francês, título original *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, e publicado pela Editora Champagnat, da PUCPR, em 2015, sendo distribuído um exemplar para cada um dos mais de mil seiscentos e cinquenta professores da instituição.

universitária, tal é o cuidado com que se abordam os fundamentos de avaliação por competências, apresentando clareza conceitual, revisão baseada em relevantes autores que permeiam o ensino colegial e superior, riqueza de exemplos e visão propositiva que permite considerá-lo um livro de referência.

Por se tratar da primeira edição de uma tradução realizada pela própria instituição, com publicação de três mil exemplares, distribuídos para todos os docentes, o grupo de estudo realizou leituras comparadas da obra com o original e com outros autores citados pelo autor. Dessa forma, além da apropriação do conceito, havia a preocupação de prever as dificuldades de compreensão dos professores de diferentes áreas da IES, buscando preparação consistente para orientá-los posteriormente. Cabe destacar a importância de esse grupo constituir-se de professores de diferentes áreas⁷, permitindo pressupor as lacunas e os desvios de entendimento do conceito descritos no Quadro 3. Esse levantamento não apenas representou o ponto de partida para o planejamento da formação de docentes e gestores da PUCPR como também orientou a própria formação dos conselheiros pedagógicos.

Quadro 3. Lacunas e desvios levantados pelos formadores

Título do capítulo	Descrição da temática	Lacunas e desvios levantados nos debates
1. A renovação na educação e as práticas de avaliação	A mudança nas práticas de avaliação requer renovação de vocabulário sobre as novas noções envolvidas no acompanhamento dos estudantes para evitar dificuldades e fracassos.	Lacunas: noções de <i>assessment</i> e autenticidade; Dificuldade: distinção entre medida e avaliação.

⁷ Área de formação e nível acadêmico da equipe em 2015, quando o trabalho foi iniciado: uma mestre e doutora em Educação (graduada em Informática), uma doutora em Física (graduada em Engenharia Industrial e Elétrica), uma doutora em Engenharia Química (graduada em Engenharia de Alimentos), duas mestres (uma graduada em Pedagogia e outra em Letras) e uma mestre em Ciências da Saúde (graduada em Medicina).

2. Conhecimentos e habilidades: objetos clássicos de avaliação	Apresentação da composição de situações de desempenho formadas por conhecimento, habilidades, tarefa e intenção.	Lacunas: desconhecimento das taxionomias cognitivas e da distinção entre objetivo de ensino e de aprendizagem; Dificuldade: distinção entre objetivo de aprendizagem e intenção da tarefa.
3. Inferir estratégias	Apresentação da noção de estratégia de aprendizagem utilizada pelo estudante para atingir a intenção da tarefa.	Lacuna: desconhecimento da noção de estratégias de aprendizagem; Dificuldades: previsão de estratégias dos estudantes para resolução de tarefas.
4. Inferir saber-ser	Apresentação de características de domínio afetivo que comporão os critérios de avaliação das competências.	Lacuna: desconhecimento de instrumentos de avaliação de saber-ser; Dificuldades: distinção entre valor e atitude; critérios de observação de situações de avaliação.
5. Noção de competência	Apresentação dos elementos necessários para inferir uma competência, em especial, mobilização de recursos e família de situações-problema.	Lacunas: desconhecimento das taxionomias de aprendizagem e do enfoque integrador da competência; Dificuldade: articulação entre teoria e prática; integração dos elementos na redação da competência.

Fonte: os autores (2019).

Os encontros do grupo de estudo, liderado por uma professora com doutorado em educação no Canadá, contribuíram para o aprofundamento

das conceituações propostas por Scallon, uma vez que os principais autores mencionados por aquele autor eram de seu conhecimento. Essa professora trazia os livros para comparação dos textos, percebendo-se a apropriação feita pelo autor do livro de referência. Foi assim ao aprofundar os estudos sobre conhecimentos: declarativos (saber *o quê*), procedimentais (saber *como*) e condicionais (saber *quando*) (Anderson & Krathwohl, 2001); sobre a noção de saber-ser mais ampla que aquela dos domínios clássicos sobre objetivos (afetivo, cognitivo e psicomotor) (Roegiers & De Ketele, 2004); ao ampliar o domínio das estratégias de aprendizagem necessárias ao estudante (organização, generalização, repetição, elaboração e automatização) (Tardif, 1992); e, finalmente, ao comparar com o modelo de competências profissionais de Le Boterf (1994).

Proposta de formação institucional para a reestruturação curricular por competências

Inicialmente, destaca-se uma relevante decisão do grupo de conselheiros pedagógicos, atendendo a uma demanda da Pró-Reitoria de Graduação, organizar as oficinas pedagógicas para a formação docente, utilizando metodologias para a aprendizagem ativa, no intuito de estimular o engajamento dos professores por meio do diálogo, sinal distintivo da relação pedagógica, Quadro 4).

Quadro 4. Síntese da dinâmica da formação

Dinâmica da Formação	Tarefa	Intenção da tarefa	Processo
Atividades prévias a distância	Leitura prévia dos cinco primeiros capítulos do livro de referência.	Ativar o conhecimento prévio do professor participante para o acompanhamento das oficinas.	-
	Preenchimento de questionário <i>on-line</i> sobre os principais conceitos propostos no livro.	Identificar as dificuldades de compreensão, do professor participante, da leitura realizada.	Leitura dos questionários <i>on-line</i> e utilização das respostas para as próximas etapas.
Atividade de abertura	Leitura do modelo conceitual e questionamentos	Sanar dúvidas sobre a aplicabilidade do conceito de competência a partir da leitura.	- Discussão em grupos; - apresentação de dúvidas.
Oficina 1 – Renovação de	Completar mapa conceitual com palavras-chave	Refletir sobre a diversidade de conceitos necessários	- Preenchimento individual (6min);

sendo coerente com as propostas de microplanejamento que, simultaneamente, eram conduzidas com os docentes da instituição. Dessa forma, pretendia-se romper com as práticas tradicionais de formação baseadas em palestras e em cursos, as quais reforçam a transmissão passiva por meio de exposição oral do formador. Se o professor se perceber como um indivíduo em contínua aprendizagem, há maiores chances de ele mudar sua relação com o saber. Para tanto, necessita vivenciar a experiência de ser estudante para aprender a ensinar por outra perspectiva (Lima, 2008). Tal perspectiva pressupõe que o professor repertorie as próprias estratégias de aprendizagem que utiliza para a realização das tarefas propostas nas oficinas. Desse modo, reflete sobre a necessidade de inferir estratégias de aprendizagem que o estudante utilizará na resolução de tarefas planejadas pelo professor em suas disciplinas.

Considerando que a leitura dos primeiros cinco capítulos do livro encaminha o leitor para a compreensão profunda da lógica da competência numa perspectiva integrada do conceito (Le Boterf, 2005), foi planejada uma oficina para cada capítulo, todas voltadas a momentos de praticar e de refletir totalizando oito horas. O último encontro previa um fórum de apresentação e discussão de competências reformuladas nos PPCs, voltado a momentos de criar e de julgar totalizando quatro horas (

vocabulário	referentes às definições propostas no Capítulo 1	para a renovação do vocabulário sobre práticas avaliativas.	- preenchimento coletivo (10 min); - apresentação das respostas mediadas (10min); - registro das dificuldades da tarefa (5min).
Oficina 2 – Principais conceitos	Resolver, com consulta, duas questões autênticas ⁸ de múltipla escolha sobre conhecimento, habilidade e estratégias de aprendizagem, tarefa e intenção da tarefa.	Perceber a presença de diferentes interpretações dos conceitos de elementos que compõem a competência.	- Resposta individual da Questão 1 – conhecimento/habilidade (10min); - resposta em grupo da Questão 1 (10min); - resposta em grupo da Questão 2 – estratégia de aprendizagem/tarefa/intenção (10min); - fechamento: comparação entre a primeira e segunda votação (10 min).
Oficina 3 – Inferir estratégias	Resolver um estudo de caso que relata a prática de um professor da própria IES ao intervir ante dificuldades de estudantes na resolução de tarefa a distância.	Perceber que, para evitar o fracasso do estudante, é necessário inferir estratégias de aprendizagem.	- Leitura individual (10min); - preenchimento individual do mapa da tarefa (10min); - discussão por pares/comparação de respostas (10min); - apresentação das respostas e das possíveis divergências.
Oficina 4 – Inferir o saber-ser	Responder a questões abertas sobre o saber-ser do professor e do estudante no estudo de caso proposto na Oficina 3.	Inferir o saber-ser na situação de contexto real.	- Releitura do caso (5min); - resposta individual das questões (10min); - comparação das respostas por pares (10min); - apresentação das respostas por pares e discussão (15min).
Oficina 5 – Noção de competência	Preencher uma tabela contendo indicadores sobre a escrita de 10 competências retiradas de PPCs dos cursos de graduação da IES, a partir do referencial de Scallon.	Identificar os elementos constituintes da competência conforme a definição institucional baseada em Scallon.	- Análise, em pares, das competências com uso de indicadores para avaliação de competência (15min); - apresentação dos resultados no grande grupo com discussão das respostas (20min).
Atividades prévias a distância	Postagem de duas a cinco competências do PPC reformuladas conforme a proposta de Scallon.	Exercitar as aprendizagens das oficinas no PPC do próprio curso.	- Reuniões entre NDE e NEP de cada Escola.
Fórum de apresentação e discussão de competências reformuladas nos PPCs	Apresentação e debate das competências reformuladas.	Preparar para conduzir o processo de reformulação do currículo em uma abordagem de competência.	- Apresentação de cada escola (10 min.); - debate sobre o cumprimento dos indicadores (15 min.); - recomendações para reformulação oferecida pelo grande grupo (5 min.).

Fonte: os autores (2019).

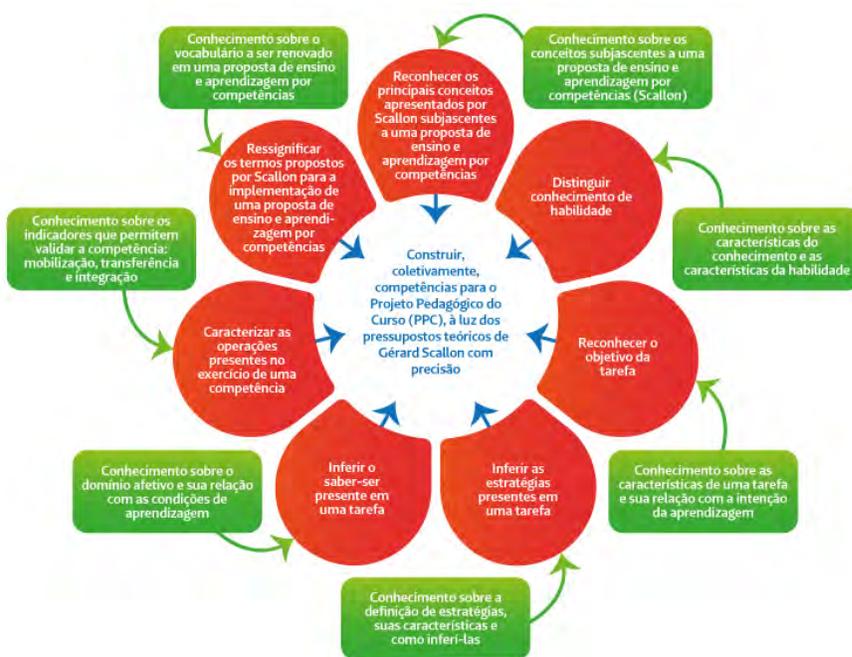
⁸ São autênticas porque as alternativas das questões foram resgatadas das respostas dadas pelos próprios professores no questionário aplicado na atividade prévia.

Discussão do Modelo

As atividades prévias de leitura e preenchimento do questionário foram fundamentais não só para a elaboração das tarefas propostas nas oficinas, mas também para disponibilizar ao professor a fundamentação teórica de mudança curricular utilizada pela IES de forma integral. Considera-se que a adoção institucional de uma nova abordagem curricular requer tanto um investimento institucional para a formação quanto um investimento individual de cada docente no estudo sobre as teorias que embasam a mudança (Bélisle, 2015; Prégent et al., 2011).

Na abertura do encontro, apresentava-se o modelo conceitual das oficinas (Figura 3) com o intuito de o professor participante perceber a aplicabilidade do conceito de *competência* (presente no retângulo) relacionada tanto aos *resultados de aprendizagem* (presentes no hexágono) quanto aos *conhecimentos* (presentes nos círculos ovais), componentes apresentados por Scallon (2015) que podem ser vislumbrados mesmo em um processo tão delimitado no tempo como uma oficina. Essa estratégia de apresentar os encontros de formação por meio de mapa mental exemplifica a perspectiva integradora necessária ao planejamento de programas de ensino numa abordagem por competências.

Figura 3. Modelo conceitual da formação



Fonte: os autores (2019).

Entretanto, faz-se necessário lembrar que a aprendizagem de uma competência não se conclui em uma formação, ou no caso de um curso, em uma disciplina. As tarefas propostas podem permitir que os participantes evidenciem indícios de que eles mobilizaram algum conhecimento ou saber-fazer de seu repertório cognitivo após a leitura do livro e as partilhas realizadas com pares nos encontros. Entretanto, só é possível fazer um julgamento sobre a aprendizagem da competência se houver

acompanhamento de sua progressão, o que supõe várias tarefas ou situações-problema ao longo de um percurso (Scallon, 2015).

Assim, a apresentação desse modelo remete à importância de o estudante visualizar o conjunto de resultados de aprendizagem necessário à construção da competência, conseguindo compreender a avaliação integrada à aprendizagem por meio dos resultados de aprendizagem propostos pelo professor. O princípio de *ensino estratégico*, um dos conceitos

mencionado por Scallon (2015), requer transparência quanto aos processo integrado que subjaz a promoção do comportamento estratégico do estudante (Tardif, 1992)

A dinâmica estabelecida para esta formação culmina na (re)formulação das competências descritas nos PPCs vigentes na PUCPR até então. Para tanto, os professores participantes, na Oficina 5, sobre noção de competência, receberam um *checklist* com critérios para avaliação da escrita de competência a partir dos componentes propostos por Scallon (2015), o qual auxilia no estabelecimento de um modelo institucional de redação (Quadro 5).

Quadro 5. Indicadores para avaliação da competência

Indicadores para a avaliação da competência
1. Inicia com apenas um verbo que indica um <i>saber-agir</i> .
2. Permite a mobilização de saberes.
3. Relaciona elementos de <i>saber-fazer</i> e <i>saber-ser</i> .
4. Permite a transferência de conhecimentos em diferentes situações.
5. Demonstra a integração de saberes.
6. Situa-se em uma esfera de atividade ou contexto específico.
7. Permite criar situações (ou tarefas complexas) de avaliação.
8. Está escrita com objetividade (precisão e completude) ⁹ .

Fonte: os autores a partir de Scallon (2015).

Inserir instrumentos de autoavaliação contribuem para que o professor exercite processos metacognitivos de autorregulação, servindo de ponto de partida para a aprendizagem. Eles permitem verificar se os participantes são capazes de mobilizar recursos internos (conhecimentos, experiências adquiridas nas oficinas anteriores) e externos (consulta ao livro de referência, aos pares). Nessa atividade, a maioria dos professores participantes teve dificuldade ao aplicar os indicadores para avaliação da competência, pois cada indicador requeria conhecimento prévio de

⁹ Este indicador não pertence aos componentes de competência propostos por Scallon, porém os conselheiros pedagógicos introduziram em razão das estruturas dos enunciados apresentados em muitos PPCs dos cursos: ou muito longos, assemelhando-se a perfis de egresso, ou muito curtos e incompletos.

outro conceito associado ou de efetiva apropriação do conceito que, diante da situação-problema, levava o professor a adotar um conceito de senso comum, conforme exemplo apresentado no Quadro 6.

Quadro 6. Parte da tarefa da Oficina 5

Tarefa: Analise os enunciados de competências extraídos dos Projetos Pedagógicos de cursos da PUCPR, com base nos indicadores fornecidos. Escreva S – para Sim atende ao indicador, N – para não atende ao indicador.									
Enunciado proposto para a competência	Curso	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo	RP								

Fonte: os autores (2019).

Às respostas dos docentes à tarefa sucedia-se um debate sobre as principais percepções a respeito de cada enunciado, que representava uma tarefa autêntica com grande variedade de situações complexas. O Quadro 7 apresenta, a título de exemplificação, o esquema de um dos debates relativos ao enunciado proposto para competência apresentado no Quadro 6.

Quadro 7. Síntese do debate sobre a análise de um enunciado proposto para competência, conforme componentes de Scallon

Enunciado proposto para a competência: Deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo		
Respostas comentadas	Principais comentários dos professores	Principais argumentos dos conselheiros pedagógicos
1. A expressão <i>deve ser</i> não representa um verbo de ação, mas anuncia um estado; expressa a visão tecnicista dos objetivos específicos propostos nos anos de 1970 dada a sua característica prescritiva.	Não é na forma de redigir uma competência que está a essência da aprendizagem, mas em um conjunto de práticas pedagógicas e no desempenho técnico de quem conduz tais práticas.	Com certeza, porém nestas oficinas vocês vivenciaram a proposta de um currículo que integra a avaliação à aprendizagem por competências; nesse sentido, a escrita clara e contendo os indicadores desse autor contribuirá para a sua operacionalização institucional.
2. Mobilizar saberes significa acionar recursos internos e externos num esforço cognitivo para enfrentar um desafio. O texto está genérico e apenas enumera aspectos positivos do comportamento humano.	Vejo como uma competência geral que atravessa todas as competências específicas. As DCN do curso apresentam assim.	Sim, mas precisamos adotar a abordagem conceitual integrada na qual não há <i>saber-ser</i> (genérico); a competência precisa integrar o <i>saber-fazer</i> , os recursos e o <i>saber-ser</i> .
3. Esse indicador já foi explicado no anterior. O <i>saber-ser</i> refere-se às atitudes e elas estão sempre relacionadas a uma ação. Mas nesse enunciado, não há o saber-fazer.	O <i>saber-ser</i> não é uma competência? Agora não entendi nada...	Calma. O <i>saber-ser</i> não é uma competência; é um critério de qualidade de determinados desempenhos ou como comportamentos esperados em determinadas situações. Vejam: ninguém é simplesmente. As pessoas revelam quem são enquanto fazem algo.
4. Pode-se responder sim, se inferirmos que os aspectos citados envolvem atitudes, valores e conhecimentos de diferentes áreas, sendo relevantes em muitas situações da vida pessoal e profissional.	Eu respondi que <i>não</i> , porque se não tem <i>saber-fazer</i> , não tem como estabelecer diferentes situações.	Pode-se responder <i>não</i> , também, porque não é fácil conceber situações que permitam demonstrar os quatro <i>saber-ser</i> desse enunciado.
5. Aqui também pode-se responder <i>sim</i> , se inferirmos que os elementos mencionados guardam forte relação de interdependência.	Mas também respondi <i>não</i> . Entendi que não se está integrando nada, apenas citando, enumerando.	Correto. Pode-se responder <i>não</i> , visto que integrar novo a outro não é simplesmente memorizá-lo e acrescentá-lo no fim de uma lista. É preciso combinar esses elementos e nesse enunciado a integração não é apenas teórica.
6. Não, não se situa em esfera de atividade alguma. Sabemos que se trata de um curso de RP, mas não há contexto.	Não houve questionamentos.	-
7. Não, sem o <i>saber-fazer</i> , a avaliação será genérica, podendo voltar-se apenas para o discurso sobre o <i>saber-ser</i> .	Discordo. Podemos criar situações de avaliação práticas sobre cada aspecto mencionado.	Sim, podemos criar, mas os critérios de qualidade variarão conforme as situações e a avaliação ficará sem parâmetros claros para o estudante.
8. Não, o enunciado está incompleto, pois falta o <i>saber-fazer</i> e a esfera de atividade; também não menciona os recursos a serem mobilizados.	Não houve questionamentos.	-

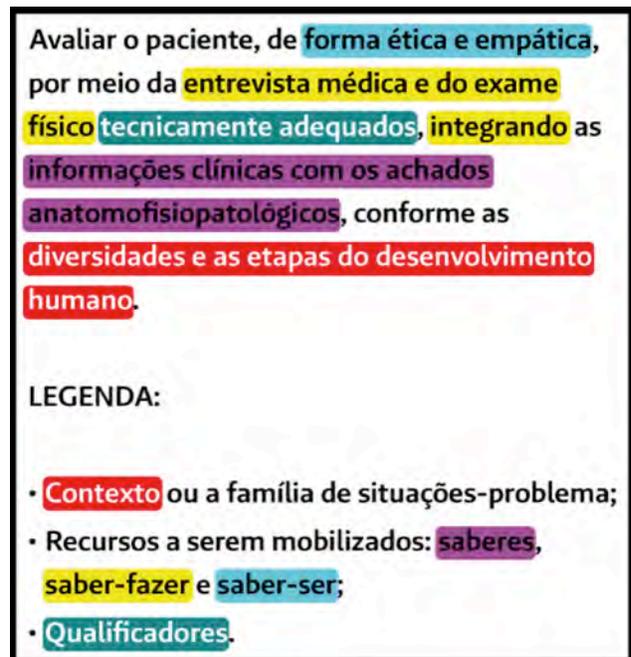
Fonte: os autores (2019).

Ao fim dessa etapa de formação das lideranças, com base no livro de referência, as conselheiras pedagógicas, em consenso, redigiram o conceito de *competência* adotado pela PUCPR, passando a compartilhá-lo na etapa seguinte: “competência é um saber-agir baseado na mobilização e utilização interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos, tendo em vista resolver uma família de situações-problema”

De modo geral, as oficinas proporcionaram a integração dos membros dos NDE com os conselheiros pedagógicos e gestores de forma a darem seguimento na busca de apoio no CrEAre para a reformulação curricular, a ponto de se perceber que por mais de um ano o agendamento de atendimentos ocorria de forma espontânea por parte dos NDE e Coordenadores de Curso. A presença nas oficinas da equipe completa de Conselheiras Pedagógicas e do Pró-Reitor de Graduação fortaleceu o comprometimento dos docentes com um projeto de renovação institucional.

Assim, nos *Atendimentos para a definição e escrita de competências do curso de graduação* (Quadro 4), todas as mediações das conselheiras pedagógicas visavam contribuir com os membros dos NDEs e NEPs para a pertinência e coerência na/da definição e construção das competências. Primeiramente, pertinência para elencar competências relevantes para o contexto profissional em coerência com o referencial teórico adotado e, ao mesmo tempo, marcadas pelo contexto acadêmico da PUCPR, conforme seus princípios, alinhadas ao perfil do egresso. Para isso, havia sucessivas reuniões de estudo e discussão sobre as primeiras competências elaboradas pelos NDEs dos cursos. Dessa forma, à luz do conceito adotado, ficou evidenciada a estrutura dos componentes, contribuindo efetivamente para orientar a escrita das competências. O exemplo do curso de Medicina é esclarecedor (Figura 4).

Figura 4. Escrita de competência na PUCPR

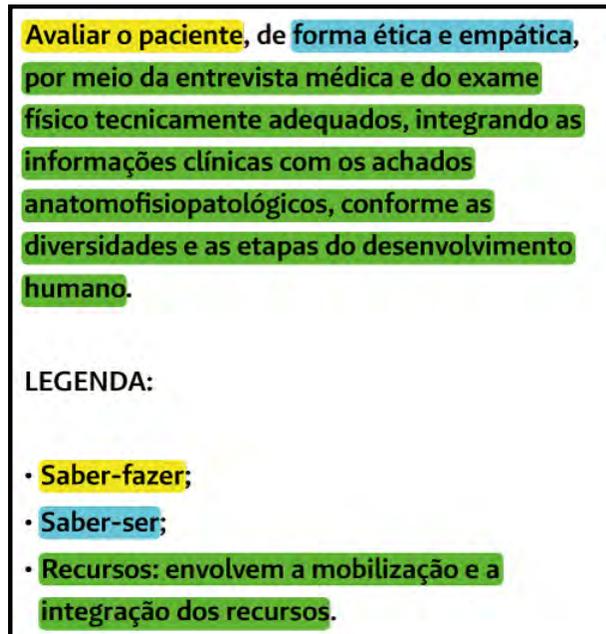


Fonte: CREARE, 2017.

A competência é, portanto, integrada, contextualizada e multirreferencial, ou seja, apresenta uma série de elementos potencialmente úteis para o tratamento competente da situação, sem, no entanto, apresentar conteúdos de modo explícito, nem de modo a minimizá-los; ao contrário, seu uso como recurso situado reforça a pertinência de sua aprendizagem tanto para o docente quanto para o estudante (Jonnaert et al., 2010).

A análise dos componentes da competência (Scallon, 2015) comprova a perspectiva integrada que representa um excelente apoio na elaboração da competência, pois a lógica da aprendizagem não toma como ponto de partida os conteúdos disciplinares, mas sim as situações complexas e centrais para o exercício profissional (Figura 5).

Figura 5. Análise dos componentes de uma competência segundo Scallon



Fonte: CREARE, 2017.

Faz-se necessário destacar que essa análise norteava mais o estudo das conselheiras pedagógicas nos encontros do CrEare do que propriamente o trabalho de construção das competências pelos membros dos NDEs dos cursos de graduação. Tais indicadores apareciam na forma de perguntas que resgatavam o olhar dos docentes sobre suas produções, consolidando dessa forma as bases conceituais, e fortalecendo as parcerias e a dimensão coletiva da construção curricular.

Considerações finais

São visíveis alguns resultados dessa formação pioneira, tendo em vista o percurso histórico de quase 20 anos de tentativas de reformulação

curricular numa abordagem por competências sem alcançar a unicidade necessária para uma mudança curricular construída coletivamente, princípio fundamental do ACCCES. Nesse sentido, destaca-se: o rompimento do isolamento e do individualismo característicos da docência universitária; a abordagem conceitual inovadora de competências voltada à integração da avaliação à aprendizagem; e a importância atribuída à construção coletiva do currículo, aproximando lideranças institucionais, corpo docente e gestores. Além disso, contribuiu fortemente para o amadurecimento conceitual da equipe de conselheiras pedagógicas, que desenvolveu a capacidade de apoiar equipes de diferentes modelos mentais na sistematização das suas intenções para a formação dos egressos dos cursos de graduação em competências que determinarão a evolução dos currículos.

Por outro lado, a concepção das competências, ainda que centrais para a organização curricular e a inovação das IES, será novamente letra morta, caso os programas de formação continuada dos professores abandonem essa abordagem conceitual inovadora de competências. A rotatividade de professores, seja pela entrada de novos, seja pela mudança de cargos, pode comprometer a continuidade do currículo pela simples falta de formação docente em serviço.

Por esse motivo, o trabalho de aconselhamento pedagógico e formação docente organizado pelo CrEare, seja para a elaboração dos currículos, seja para o microplanejamento das disciplinas, tem se mantido fiel ao conceito de competências adotado. O Create tem aprimorado suas estratégias para auxiliar os professores na apropriação desses conceitos, tendo modificado a dinâmica das oficinas e ampliado a oferta com uma equipe maior. Isso porque currículo vivo é currículo em mudança.

Referências

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Araújo, C. V. B., Silva, V. N., & Durães, S. J. (2018). Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? *Educ. Pesqui.*, 44(e174148), 1–18. doi: 10.1590/S1678-4634201844174148
- Araujo, R. M. de L. (2004). As referências da pedagogia das competências. *Perspectiva*, 22(02), 497–524.
- AutoresMSMV. (2018). O desafio da mobilização institucional na formação docente. *Revista Educação. PUCRS*. (Online), 1(1), 250–261. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27594>
- AutoresNV. (2019). Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. *Revista E-Curriculum*, 107–144. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37162/28065>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 34(1), 47. doi: 10.7202/018989ar
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences: une approche globale et collective. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (pp. 129–154). Montréal QC: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Biesta, G. (2008). Encountering Foucault in lifelong learning. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (pp. 191–205). doi: 10.4324/9780203933411
- Brasil. *Parecer Cne Nº 776/97 - Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.*, (1997).
- Chaliès, S., Chênerie, I., Martin, F., Talbot, L., & Tricot, A. (2010). Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français. *Université de Toulouse*, 1(1), 1–11. Retrieved from http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Chenerie_AIPU2010.pdf
- Chênerie, I., Tricot, A., Chaliès, S., Martin, F., Talbot, L., Bourlier, T., & David, M. (2010). *Le Métier De Conseiller Pédagogique*. Toulouse, France, 2010.
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1), 1–33. doi: 10.4000/activites.2745
- CrEAre. (2017). Construindo currículos para desenvolver competências. *Slides de Formação Docente*.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, R. G., Bigliardi, R. V., & Minasi, L. F. (2014). A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, 19(2), 40–54. Retrieved from http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2061/pdf_242
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Louvan-La Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (17a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gesser, V. & Ranghetti, D. S. (2011). O Currículo No Ensino Superior: Princípios Epistemológicos Para Um Design Contemporâneo. *Revista E-Curriculum*, 7, 1–23.
- Hypolito, Á. M., Vieira, J. S., & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo Sem Fronteiras*, 9(2), 100–112.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Currículo e competências*. São Paulo: Artmed.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.
- (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives* (6a. edição). Paris: Groupe Eyrolles.
- (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Lisboa: ASA.
- (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*. Paris: Eyrolle editions d'organisation.
- (2008). *Repenser la Compétence: pour dépasser les Idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolle editions d'organisation.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Guérin, Ed.). Montreal.
- Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 73–89. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4923>
- Lemenu, D., & Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*. Louvan-La Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Leroux, J. L. (2015a). Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 686). Montréal QC: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- (2015b). Introduction. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (pp. 17–19). Montréal QC: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Lima, P. G. (2008). Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender. *Educação*, 33(3), 457–468.
- Lussier, S., & Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (pp. 627–648). Montréal QC: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação*, 20(2), 443–466. doi: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>
- Mendes, O. M. (2005). Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In I. P. A. Veiga & M. L. de P. Naves (Eds.), *Currículo e Avaliação na Educação Superior* (pp. 175–197). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Meyer, P., Spricigo, C. B., Manffra, E. F., & Vosgerau, D. S. A. R. (2018). O desafio da mobilização institucional na formação docente. *Revista Educação. PUCRS. (Online)*, 1(1), 250–261. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27594>
- Minogue, K. (1991). *O conceito de universidade* (2a. edição). Brasília - DF: Universidade de Brasília.
- Navío Gámez, A. (2016). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. São Paulo: Cortez Editora/Octaedro.
- Nicola, R. de M. S., & Vosgerau, D. S. A. R. (2019). Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. *Revista E-Curriculum*, 107–144. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37162/28065>
- Ogawa, M. N. (2019). *Conselheiro pedagógico na educação superior: percursos de uma formação* (272 fls. Tese (Doutorado em Educação), Orientadora: Dilmeire Sant' Anna Ramos Vosgerau, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba). doi: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie....* Paris: ESF.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior* (5a. ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2011). *Enseigner à l'université dans une approche-programme - Un défi à relever*. Montréal QC: Presses internationales Polytechnique.
- PUCPR. (2000). *Diretrizes para o ensino de graduação* (p. 40). p. 40. Curitiba: PUCPR.
- (2013). *Resolução Nº109/2013 - CONSUN - Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017 da PUCPR* (p. 112). p. 112. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Rodrigues, Y. K. O., & Morgado, J. C. B. C. (2013). Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior no Brasil. *Atas Do XII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, 978–989. Braga: Universidade do Minho.
- Roegiers, X., & De Ketele, J.-M. (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino* (2.ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Scallon, G. G. (2015). *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Curitiba: PUCPress.

- Seabra, F. I. B. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese (Doutorado) - Orientador: José Augusto de Brito Pacheco, Antonio Flavio Barbosa Moreira. Área de concentração em Desenvolvimento Curricular - Universidade do Minho.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal QC: Ed. Logiques.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.ed.). Porto Alegre: Bookman.