

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA**

**O PERCURSO DE ADOÇÃO DA INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM  
POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DE CURRÍCULOS  
POR COMPETÊNCIAS**

**CURITIBA**

**2020**

**ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA**

**O PERCURSO DE ADOÇÃO DA INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM  
POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DE CURRÍCULOS  
POR COMPETÊNCIAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

**CURITIBA**

**2020**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

N634p  
2020 Nicola, Rosane de Mello Santo  
O percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da  
da educação superior a partir de currículos por competências / Rosane de Mello  
Santo Nicola; orientadora, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. -- 2020  
396 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2020.  
Bibliografia: f. 336-363

1. Ensino superior – Estudo e ensino. 2. Educação permanente. 3. Professores -  
Formação. 4. Ambiente virtual de aprendizagem. 5. Currículo por competências.  
I. Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos. II. Pontifícia Universidade Católica do  
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 378



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 149  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Rosane de Mello Santo Nicola**

Aos dezanove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às 16h, reuniu-se no Auditório Blaise Pascal da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof. Dr. Sergio Tobon, Prof.ª Dr.ª Veronica Gesser, Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng e Prof. Dr. Vidal Martins, para examinar a Tese da doutoranda **Rosane de Mello Santo Nicola**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "O PERCURSO DE ADOÇÃO DA INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DE CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15h00. Os avaliadores Prof. Dr. Sergio Tobon e Prof.ª Dr.ª Veronica Gesser participaram da banca de Defesa de Tese por videoconferência e estão de acordo com termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: foi sugerido pela banca a publicação de artigos e livros pela relevância do tímica estudada.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Convidado Externo

Prof.ª Dr.ª Veronica Gesser Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof. Dr. Sergio Tobon Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng

Convidado Interno:

Prof. Dr. Vidal Martins

Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

À memória de meus pais, Miriam e  
Oswaldo de Mello, meus primeiros e  
melhores professores.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado prosperidade espiritual, física, amorosa e material.

A meu esposo, Luiz Carlos Santo Nicola, que tem sido um parceiro paciente e comprometido com nossos sonhos nesses trinta anos de caminhada.

A meus filhos, Lourene e Luiz Felipe, que me apoiam e me fazem lembrar o valor da família e me orgulham com sua luta e conquistas.

A Prof.<sup>a</sup> Sandra Baptista Costa, por suas orientações sobre análise do discurso e apoio em momentos de desânimo.

A todos os professores que participaram desta pesquisa, por dedicarem seu tempo precioso e aceitarem refletir o vivido a partir do meu relato.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, Ana Paula, Roque e Lincoln, cuja dedicação e apoio contribuíram para que eu pudesse enfrentar os desafios da tecnologia.

A Prof. Josélia Ribeiro, por sua amizade e confiança nesse período de trabalho de pesquisa.

A Prof.<sup>a</sup> Dilmeire Vosgerau, que me estimulou, aceitou-me como orientanda e acompanhou meu processo, como uma mentora.

“Evitar erros é um ideal pobre: se não  
ousarmos atacar problemas tão difíceis  
que o erro seja quase inevitável, então  
não haverá crescimento do  
conhecimento.”

Karl Popper

## RESUMO

Esta pesquisa visa analisar o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências no período de 2000 a 2017. Tal propósito parte do pressuposto de que a formulação e implementação de programas institucionais de formação docente dependem do entendimento tanto das múltiplas dimensões envolvidas nesses processos formativos, como da subjetividade da pessoa e do profissional docente inserido num dado contexto institucional e social. A proposta remete ao desvelamento de discussões e embates ocorridos no cotidiano da elaboração de currículos na educação superior. É nessa tensão entre o presente, constituído por um novo currículo e por novos modelos de formação continuada, e o passado, que se configura pela percepção dos professores sobre o que viveram, suas trajetórias e perspectivas nos currículos precedentes, que surgem os objetivos desta pesquisa: compreender as reações docentes frente a inovações propostas por três currículos (2000, 2006 e 2012) e mudanças promovidas desde 2014 para a preparação do currículo de 2017. Também busca compreender as reações organizacionais frente a cada nova proposta de reformulação curricular. Tomam-se, para tanto, os seguintes autores que compõem o referencial teórico: aspectos conceituais sobre competências (GONCZI, 1997b; NAVÍO GÁMEZ, 2016; SCALLON, 2015); matrizes teórico-conceituais na organização curricular por competências (DELUIZ, 2001; TOBÓN, 2005); critérios de reconhecimento de experiências inovadoras no campo da educação (CUNHA, 2001; 2012; 2016); abordagem de construção curricular coletiva (GESSER; RANGHETTI, 2011; (PRÉGENT; BERNARD; KOZANITIS, 2009); liderança e coordenação de equipes docentes (LÜCK, 2013); validação de matriz curricular por competências (MARINHO-ARAUJO; RABELO, 2015); e processos institucionais voltados à teoria de inovação disruptiva (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012), perspectiva interacionista de modelo de decisão e teoria institucional (SANTOS, 2007; FARIAS, 2006; PEREIRA, 2008). Para tanto, propõe-se um trabalho de campo, por meio de análise documental, narrativa autoetnográfica e episódios etnográficos (CRESWELL, 2014) de docentes da IES estudada. A análise dos dados emprega técnicas de análise do discurso nos episódios, identificando marcas linguístico-discursivas que apontam para atitudes favoráveis ou desfavoráveis à aceitação da inovação proposta, oscilando entre uma e outra até rejeitá-la ou incorporá-la nas rotinas. Os resultados revelam que os docentes rejeitam propostas curriculares por competências com falta de consenso conceitual; e que suas reações de aceitação, sustentam-se, muitas vezes, em discursos de obrigatoriedade, valorização da prática e do conhecimento especializado; também reproduzem discursos de resistência, voltados à desvalorização do conhecimento pedagógico e de crítica à educação como negócio; outra constatação é de que a aceitação, muitas vezes, é aparente, sem ter ocorrido uma mudança profunda e duradoura. A última proposta curricular, ainda em processo de implantação, muitos professores do *corpus* reconhecem as inovações, mas mantêm sua prática pedagógica tradicional. A análise documental demonstra coerência dos documentos institucionais com as inovações promovidas, embora algumas reações organizacionais sejam de descontinuidades sem clareza para os docentes quanto aos motivos. Os resultados confirmam a importância de que os processos formativos docentes ocorram situados no contexto da IES, voltados à reflexão sobre a prática e fundamentados na teoria.



**Palavras-chave:** Formação continuada na educação superior. Processo de adoção da inovação de ensino e aprendizagem. Currículos por competências. Reações docentes e organizacionais.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the adopting process of innovation in teaching and learning based on curriculum by competencies by professors of a Brazilian private higher education institution from 2000 to 2017. This purpose starts from the assumption that the formulation and implementation of institutional teaching formation programs depends on the understanding not only of the multiple dimensions involved in these formative processes, but also on the person and the professional professor subjectivity inserted in a given institutional and social context. The tender refers to the unveiling of discussions and clashes that occurred in the daily preparation of curriculum in higher education. It is in this tension between the present, composed by a new curriculum and new models of continued formation, and the past, configured by the professor's perception about what they lived, their trajectories and perspectives in the previous curriculum, which arise this research purpose: to understand the professor reactions in the face of innovations proposed by three curricula (2000, 2006 and 2012) and the changes promoted since 2014 for the preparation of 2017 curriculum. It also pursues to understand organizational reactions in the face of each new proposal for curriculum reformulation. Thus, the following authors who compose the theoretical framework are taken to this end: conceptual aspects about competencies (GONCZI, 1997; NAVÍO GAMÉZ, 2016; SCALLON, 2015); theoretical-conceptual matrices in the curriculum organization by competencies (DELUIZ, 2001; TOBÓN (2005); criteria for recognizing innovative experiences in education field (CUNHA (2001, 2012, 2016); collective curriculum construction approach (GESSER; RANGHETTI, 2011; PREGÉNT; BERNARD; KOZANITIS, 2011); leadership and coordination of teaching teams (LÜCK, 2013); validation of curriculum by competencies (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015); and institutional processes focused on disruptive innovation theory (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012), an interactionist perspective of decision model and institutional theory (SANTOS, 2007; FARIAS, 2008; PEREIRA, 2008). Therefore, a field work is proposed through documentary analysis, autoethnographic narrative and ethnographic episodes (CRESWELL, 2014) of the analyzed higher education institution professors. The data analysis employs discourse analysis techniques about the episodes, identifying linguistic-discursive marks that point to favorable or unfavorable attitudes towards the acceptance of the proposed innovation, oscillating between one and the other until it is rejected or incorporated into routines. The results reveal that professors reject curriculum proposals for competencies with lack of conceptual consensus; and that their acceptance reactions are often supported by obligation discourses, practice appreciation and specialized knowledge; they also reproduce resistance discourses, aimed at devaluing pedagogical knowledge and criticism of education as a business; another result is that acceptance is often apparent, without profound and lasting change. About the last curriculum proposal, still in implementation process, many professors recognize innovations, but maintain their traditional pedagogical practice. The documentary analysis demonstrates the consistency of institutional documents with the innovations promoted, although some organizational reactions are discontinuities without clarity to the professors regarding the reasons. The results confirm the importance of teaching formative processes occurring in higher education institutions contexts, focused on practice reflection and substantiated on theory.

**Keywords:** Continued formation in higher education. Adoption process of innovation in teaching and learning. Competency-based curriculum. Teaching and organizational reactions.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dimensões da qualidade na ES .....	37
Figura 2 – Contexto macroeconômico e os principais eventos que influem na educação superior .....	41
Figura 3 – <i>Continuum</i> de conceitos de competências .....	61
Figura 4 – Matriz de análise conceitual de competências .....	82
Figura 5 – Composição do saber agir. ....	109
Figura 6 – Escolas teóricas sobre currículo no Brasil.....	118
Figura 7 – Percurso de concretização do documento curricular.....	121
Figura 8 – Esquema das relações entre perfil do egresso e matriz curricular .....	125
Figura 9 – <i>Continuum</i> de integração na organização de modelos curriculares .....	127
Figura 10 – A lógica social do conceito de competência .....	136
Figura 11 – Representação esquemática de matrizes curriculares com formas de integração interdisciplinar. ....	139
Figura 12 – Modelo de inovação disruptiva .....	161
Figura 13 – Retroações na organização didática .....	163
Figura 14 – Processo de adoção de inovação .....	165
Figura 15 – Processo decisório de inovação.....	166
Figura 16 – Modelo teórico proposto por Santos (2007) .....	167
Figura 17 – Representação gráfica do quadro teórico da pesquisa .....	170
Figura 18 – Representação gráfica do encaminhamento metodológico da pesquisa .....	171
Figura 19 – Características dos procedimentos etnográficos e autoetnográficos presentes nesta pesquisa.....	175
Figura 20 – Unidades de contexto (citação) e unidades de registro (códigos).....	193
Figura 21 – Coordenadores atuais e os variados sentidos do sistema conceitual curricular por competência .....	194
Gráfico 1 – Magnitude dos códigos na narrativa autoetnográfica.....	184
Gráfico 2 – Magnitude das dimensões de categorias teóricas da pesquisa na narrativa autoetnográfica.....	185
Gráfico 3 – Quantidade de episódios por respondentes do instrumento de pesquisa .....	218

Gráfico 4 – Quantidade de episódios em cada relato autoetnográfico .....	218
Quadro 1 – Síntese de documentos do BM sobre política educacional para a educação superior em países periféricos .....	39
Quadro 2 – Principais temas e desafios da Educação Superior.....	42
Quadro 3 – Principais Recomendações da Conferência Mundial sobre Educação Superior – 2009 .....	44
Quadro 4 – Artigos científicos aderentes ao objeto desta pesquisa.....	55
Quadro 5 – Teses com aderência ao objeto de estudo desta pesquisa .....	57
Quadro 6 – Aspectos positivos e negativos sobre a lógica das competências.....	62
Quadro 7 – Evolução teórica das principais contribuições do conceito de competência .....	68
Quadro 8 – Enfoques sobre os conceitos de competências e críticas de Gonczi .....	78
Quadro 9 – Matrizes teórico-conceituais na organização curricular por competências .....	87
Quadro 10 – Tipologias de competências e contextos de aplicação.....	92
Quadro 11 – Competências Transversais: resultados de estudos europeus .....	94
Quadro 12 – Seleção de competências-chave para os cidadãos no século XXI .....	94
Quadro 13 – Síntese de competências, habilidades e qualidades gerais presentes nas diretrizes dos cursos de graduação aprovados pelo Conselho Nacional de Educação.....	99
Quadro 14 – Competências-chave do Projeto Alfa Tuning para a América Latina..	104
Quadro 15 – Diferentes enfoques de competências .....	105
Quadro 16 – Principais características das teorias curriculares. ....	117
Quadro 17 – Comparação entre sistemas de formação universitária– Comparação entre sistemas de formação universitária. ....	122
Quadro 18 – Aproximações mais utilizadas na organização curricular .....	126
Quadro 19 – Modelos de organização curricular.....	128
Quadro 20 – Princípios da abordagem curricular por objetivos.....	133
Quadro 21 – Características das principais formas de integração interdisciplinar ..	138
Quadro 22 – Principais diferenças entre processos de organização e definição de currículos .....	147
Quadro 23 – Principais conceitos de inovação no contexto educacional .....	152
Quadro 24 – Dimensões da mudança no campo educacional .....	154

Quadro 25 – Principais pressupostos e processos sociais orientadores da dimensão gerencial da inovação.....	160
Quadro 26 – Elementos constituintes da TI.....	168
Quadro 27 – Mecanismos de processos isomórficos das organizações .....	168
Quadro 28 – Fontes da Pesquisa Documental.....	177
Quadro 29 – Perfis de participantes convidados para a pesquisa.....	178
Quadro 30 – Critérios de inclusão e exclusão dos grupos de professores participantes da pesquisa .....	178
Quadro 31 – Critérios de seleção de documentos .....	180
Quadro 32 – Estrutura da narrativa .....	181
Quadro 33 – Categorias teóricas da pesquisa .....	182
Quadro 34 – Instrumento de coleta de dados .....	186
Quadro 35 – Categorias de análise para seleção de trechos da narrativa autoetnográfica.....	186
Quadro 36 – Aspectos que sofreram alterações na validação .....	190
Quadro 37 - Perfis dos respondentes da pesquisa .....	191
Quadro 38 – Termos-chave nos documentos institucionais oficiais da IES .....	196
Quadro 39 – Descrição geral dos documentos institucionais .....	197
Quadro 40 – Princípios orientadores nas Diretrizes para o Ensino de Graduação: o Projeto Pedagógico da IES (2000) .....	199
Quadro 41– Características percebidas pelos respondentes em cada proposta de reformulação curricular da IES entre 2000 e 2017 .....	219
Quadro 42 – Reações organizacionais a partir do currículo por competências (2000-2005) .....	299
Quadro 43 – Reações organizacionais a partir do currículo por competências (2006-2011) .....	302
Quadro 44 – Reações organizacionais a partir do currículo por competências (2012-2017) .....	305
Quadro 45 – Reações organizacionais a partir de mudanças instituídas entre 2014 e 2017 .....	309

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALC	- América Latina e Caribe
ANPEd	- Associação Nacional de Pesquisadores da Educação
BM	- Banco Mundial
CPDE	- Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	- Centro de Ensino e Aprendizagem da IES pesquisada
CFS	- Campus Fora de Sede
CMES	- Conferência Mundial para a Educação Superior
CNE	- Conselho Nacional da Educação
CONAES	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	- Ensino a distância
ELP	- Eixo de Língua Portuguesa
ES	- Educação Superior
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
NEP	- Núcleo de Excelência Pedagógica
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OER	- <i>Open Educational Resources</i>
PB	- Processo de Bolonha
PDG	- Plano de Desenvolvimento da Graduação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
REAs	- Recursos Educacionais Abertos
TDI	- Teoria de Difusão da Inovação
TI	- Teoria Institucional
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
THES	- <i>Times Higher Education</i>
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1 ESTRUTURA DA TESE.....	26
<b>2 PROBLEMATIZAÇÃO, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
2.1 A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: CONTRADIÇÕES E DEMANDAS DA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA .....	30
2.1.1 A globalização e o novo modelo transnacional e transcultural .....	31
2.1.2 Alguns indicadores da problemática da educação superior na América Latina e a situação das universidades brasileiras.....	33
2.1.3 O ideário da sociedade global contemporânea e o papel da educação superior .....	38
2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	41
2.2.1 As recomendações dos organismos multilaterais para a educação superior e os desafios da mudança.....	42
2.2.2 A formação continuada do docente universitário a partir dos desafios da educação superior .....	46
2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	53
2.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	53
2.4.1 A formação continuada de professores universitários e gestores como composição organizativa da reestruturação curricular: ainda uma lacuna nas pesquisas .....	54
<b>3 COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>59</b>
3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO COMPETÊNCIA .....	59
3.1.1 A polissemia do termo e a importância da análise conceitual .....	60
3.1.2 A evolução histórica e teórica do termo competência.....	64
3.2 O COMPLEXO <i>CONSTRUCTO</i> DE COMPETÊNCIA .....	70
3.2.1 Competência com ênfase na pessoa .....	70
3.2.2 Competência com ênfase nos resultados .....	72
3.2.3 Competência com atributos pessoais associados a resultados e ambientes e contextos de trabalho.....	73
3.3 ANÁLISE DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS .....	76

<b>3.3.1 Os enfoques e as dimensões dos conceitos .....</b>	<b>77</b>
<b>3.3.2 As implicações dos enfoques e das dimensões para o currículo.....</b>	<b>85</b>
<b>3.4 A TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>3.4.1 Por uma classificação de competências no campo da educação superior .....</b>	<b>91</b>
<b>3.5 O LUGAR DAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO CENÁRIO MUNDIAL .....</b>	<b>97</b>
<b>3.5.1 A incorporação das competências no Brasil .....</b>	<b>98</b>
<b>3.5.2 As competências no cenário mundial.....</b>	<b>101</b>
<b>3.5.3 Algumas conclusões sobre competências .....</b>	<b>106</b>
<b>3.6 COMPETÊNCIA À LUZ DE GÉRARD SCALLON.....</b>	<b>107</b>
<b>3.6.1 A noção de competência integrada de Scallon.....</b>	<b>107</b>
<b>3.6.2 Implicações da avaliação numa abordagem por competências.....</b>	<b>110</b>
<b>4 EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES, ESTRUTURAS, MODELOS E PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....</b>	<b>113</b>
<b>4.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE CONCEPÇÕES E ESTRUTURAS CURRICULARES.....</b>	<b>113</b>
<b>4.1.1 Um percurso histórico de concepções de currículo .....</b>	<b>114</b>
<b>4.1.2 As principais estruturas curriculares e seus elementos constitutivos .</b>	<b>120</b>
<b>4.2 MODELOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>125</b>
<b>4.3 DA ABORDAGEM CURRICULAR POR OBJETIVOS À ABORDAGEM CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>4.4 ABORDAGEM CURRICULAR CENTRADA NAS COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
<b>4.5 DO PROCESSO DE GESTÃO CURRICULAR COLEGIADA PARA A ABORDAGEM DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR COLETIVA .....</b>	<b>143</b>
<b>4.5.1 O modelo colegiado de gestão e as limitações dos Colegiados de curso de graduação .....</b>	<b>143</b>
<b>4.5.2 Pressupostos da atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) na abordagem de construção curricular coletiva .....</b>	<b>146</b>
<b>5 INOVAÇÃO DISRUPTIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>150</b>
<b>5.1 MÚLTIPLAS VISÕES SOBRE INOVAÇÃO .....</b>	<b>150</b>
<b>5.2 DIMENSÕES DA INOVAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>156</b>

5.3 A TEORIA DE INOVAÇÃO DISRUPTIVA E DIFERENTES INTERPRETAÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO.....	160
5.4 UM MODELO PARA ENTENDER A ADOÇÃO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA .....	163
5.5 QUADRO TEÓRICO DA PESQUISA.....	169
<b>6 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>171</b>
6.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....	176
6.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....	176
6.3 RELATO DA COLETA DE DADOS.....	179
<b>6.3.1 Documentos Institucionais .....</b>	<b>179</b>
<b>6.3.2 Produção e Validação Interna da coleta Autoetnográfica – Narrativa ...</b>	<b>180</b>
<b>6.3.3 Produção da Coleta Etnográfica .....</b>	<b>185</b>
6.4 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS.....	192
<b>6.4.1 Relato da análise dos documentos institucionais.....</b>	<b>192</b>
<b>6.4.2 Relato da análise dos dados etnográficos .....</b>	<b>193</b>
<b>7 RESULTADOS .....</b>	<b>196</b>
7.1 O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA OCORRIDO NO INTERIOR DE UMA IES PRIVADA BRASILEIRA, NO PERÍODO DE 2000 – 2017 .....	196
<b>7.1.1 O discurso institucional a partir dos documentos oficiais.....</b>	<b>196</b>
7.2 AS REAÇÕES FRENTE À INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DE CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA BRASILEIRA.....	217
<b>7.2.1 O discurso docente .....</b>	<b>218</b>
7.3 AS REAÇÕES ORGANIZACIONAIS FRENTE À INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DE CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA BRASILEIRA .....	298
<b>8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E PROPOSIÇÕES.....</b>	<b>316</b>
8.1 O DISCURSO DOS GRUPOS DE PROFISSIONAIS FRENTE ÀS INOVAÇÕES EM ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE 2000 A 2017 .....	316
8.2 AS DECISÕES INSTITUCIONAIS PEDAGÓGICAS E AS REAÇÕES DOCENTES .....	327

8.3 ALGUMAS PROPOSIÇÕES .....	329
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>332</b>
9.1 LIMITES.....	332
9.2 PERSPECTIVAS .....	333
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>334</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>360</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estudei em escola pública próxima a uma comunidade carente de Curitiba e era comum ver meus colegas de sala de aula receberem banho, alimento e atenção especial dos professores e dos demais profissionais da escola. Era o início da década de 1960, e minha condição infantil não me permitia perceber que a dedicação das professoras não era suficiente para enfrentar o baixo desempenho dos estudantes, sendo preciso instituir políticas que combatessem a pobreza e repensar os cursos de formação docente, por exemplo.

Paralelamente, a leitura se tornou parte das minhas rotinas, especialmente, quando, aos onze anos, entrei na casa de uma amiga que me acompanhou durante todo os antigos ginásio e Curso Normal. Sua condição social, melhor que a minha, permitia-lhe ter uma biblioteca em sua residência, verdadeira representação do imaginário coletivo, com piano e prateleiras inteiras de coleções de obras clássicas das literaturas portuguesa e brasileira, além da filosofia. Lembro-me de que eu, a terceira de seis filhos de uma dona de casa e um caminhoneiro, tornei-me fiel frequentadora daquela biblioteca, que depois soube, ninguém usava. Em apenas dois anos, tinha lido a maioria daqueles livros. E já havia escolhido o curso superior para o qual iria prestar vestibular: Letras. Eu não tinha consciência de quanto o que estava acontecendo comigo era muito raro em um país com inúmeras desigualdades que reduzem as expectativas de jovens do ensino médio de escolas públicas em relação à continuidade dos estudos e à inserção no mercado de trabalho<sup>1</sup>.

Também ficou registrada na minha memória a frase que meu pai disse ao saber que eu tinha sido aprovada no vestibular da Universidade Federal do Paraná: *Eu já não queria que você fosse professora normalista. Deveria ser costureira, porque seria mais lucrativo para nós. Mas, agora, pergunto: o que é Letras? Letras ocultas e apagadas?* Hoje compreendo que meu pai simbolizava o pensamento de boa parte da sociedade brasileira, que, com baixa escolaridade ou pouco acesso à cultura e ao mundo tecnológico, não entende a necessidade do saber livre, sem

---

<sup>1</sup> Cabe distinguir mercado de trabalho de mundo do trabalho. O primeiro como “esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida” (FIDALGO; MACHADO, 2000), sob uma correlação de forças desiguais entre os empregadores, os donos do capital, e os trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Mundo do trabalho diz respeito a condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, sua cultura e história da classe operária, com intuito tanto de mudar quanto interpretar o mundo (HOBSBAWM, 2000).

aplicação imediata. Somente muito mais tarde, percebi que o curso de Letras vive um impasse permanente entre o saber livre e a investigação, desenvolvido por uma elite reduzida, e a formação profissional de professores. Agora tenho consciência da complexidade da educação, sendo impossível discutir o tema sob uma única perspectiva, já que está associado a muitos outros problemas que, por sua vez, estão, frequentemente, interligados, direta ou indiretamente.

Enquanto cursava Letras, nos anos de 1970, lecionava no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola privada de Curitiba; eis aí outro grande impasse vivido pela maioria dos jovens brasileiros, mesmo quase cinquenta anos depois: ter um trabalho como principal estratégia para sua manutenção na universidade, além do desafio de conciliar estudo e trabalho.

A escola onde ingressei tinha uma proposta pedagógica inovadora para a época. O sistema de avaliação só previa a promoção dos estudantes, num processo de doze níveis, correspondendo ao que hoje é a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, a escolaridade regular seria o estudante cursar os níveis pares, mas se fosse retido em algum semestre, sairia de um nível par para outro ímpar, retomando os estudos referentes a um semestre e avançando no outro. Essa experiência influenciou profundamente a minha concepção sobre avaliação constante, contínua e cumulativa, baseada na premissa de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado.

Somente nos anos de 1980, o Brasil, a partir da implantação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, colocou a progressão continuada como uma tendência orientada pelo governo, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). E, mesmo assim, na implantação, não foram garantidas as condições estruturais, pedagógicas, salariais e de formação docente necessárias ao desenvolvimento de um efetivo projeto de progressão continuada. Isso desvirtuou a estratégia, configurando, muitas vezes, a progressão continuada como mera “aprovação automática” dos estudantes (MENEZES; SANTOS, 2001).

Em 1984, então com dez anos de profissão, já havia ministrado aulas em outras instituições privadas de ensino, acumulando experiência como professora de português em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio. Simultaneamente, escrevi em coautoria, duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, uma para Ensino Fundamental I e outra para Ensino Médio. Considero que “professores

que escrevem textos didáticos não o fazem no lugar de especialistas em sua área de conhecimento, mas como formadores de profissionais” naquela área (SANTO NICOLA, 2014, p.108). Foi então, que me vi diante da formação continuada em nível nacional ofertada pelas editoras de materiais didáticos: cursos, oficinas e palestras como autora de livro de português. Em geral, essa formação refere-se ao alinhamento e à atualização de concepções de ensino, ao planejamento, às rotinas, às metodologias de ensino e às adaptações ao contexto escolar. Essa experiência coaduna-se com pesquisas que defendem a formação continuada do professor articulada com o desempenho profissional, tomando a escola como lugar de referência (NÓVOA, 2002).

Nessa época, fui convidada para ser supervisora do Ensino Médio de uma escola particular tradicional em aprovação de concursos seletivos para instituições de ensino superior de Curitiba. Ali percebi a dificuldade de conciliar as atividades burocráticas com o acompanhamento do trabalho docente em virtude da quantidade de atribuições do supervisor e/ou coordenador pedagógico.

A década de 1990 encontra-me casada e com dois filhos pequenos, por isso para ter mais tempo para eles, optei por fazer assessoria pedagógica para editoras e escolas, propondo projetos de materiais didáticos, identificando e orientando professores de diferentes áreas para escreverem esses materiais didáticos. Em 1999, fiz uma especialização em gestão de pessoas e aceitei um convite para retornar ao primeiro colégio onde lecionei.

Continuei, durante o primeiro semestre, ministrando as aulas de língua portuguesa, com uso do livro didático adotado pela instituição, porém de forma crítica, priorizando o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita oralidade e análise linguística. Os estudantes estranhavam minha abordagem, os colegas de profissão questionavam-me e alguns pais me solicitavam justificativas sobre a forma como trabalhava o ensino de língua portuguesa. Como tinha apoio da coordenação pedagógica, não foi difícil superar esses desafios, pois eu já tinha convicção das minhas escolhas teórico-metodológicas de ensino de língua.

A prática pedagógica, o fazer docente não pode ser limitado à mera dimensão didática. Ela é enquadrada por normas e valores selecionados e valorizados pela sociedade, pela escola e pelo professor. Concordo com Arroyo (2011, p. 194), quando diz que é crença pensar que “as formas de ser e de vivenciar as docências e

os processos de trabalho serão meras consequências das políticas de formação; a docência e o trabalho docente feitos e conformados de fora, sem história própria”.

Nesse período, vi uma divulgação da escola sobre mestrado em educação de uma universidade privada e, movida pelo desejo de ampliar conhecimentos sobre formação de professores, decidi inscrever-me em disciplina isolada. No fim do semestre, pela primeira vez na carreira, deixei a instituição, e até hoje, sinto tristeza por não ter concluído o ano escolar com aqueles estudantes.

Os anos 2000 inauguraram uma nova experiência na minha carreira docente – a formação inicial do professor de língua portuguesa, pois passei a lecionar no curso de Letras da universidade onde já cursava o mestrado em educação. Simultaneamente, fui chamada por outra instituição de ensino superior onde integrei uma comissão que criou três cursos superiores: Direito, Administração e Psicologia. Também assumi o cargo de coordenadora científica de Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação (CPDE) daquela instituição, o qual tinha como função principal promover a formação continuada dos professores de educação infantil, ensino fundamental e médio, além de redigir com eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e contribuir para a sua implantação.

Assim, essa década da minha carreira pode ser resumida em três jornadas de trabalho, sendo duas para a formação continuada no CPDE da educação básica, e uma voltada à formação inicial do futuro professor de línguas. Nesse período, coordenei a elaboração de três PPP da instituição de ensino básico e superior: 2000, 2004 e 2007. Assim, tornou-se simultânea a articulação entre formação continuada docente e organização de currículos no interior da escola, integrando a reflexão sobre a prática com as necessidades de mudanças na organização pedagógica e curricular da educação básica, já que os professores são agentes dessas mudanças. A abordagem curricular por competências, conforme concepções daquela época, insere-se fortemente em minha trajetória profissional nesse período. Lembro que líamos e relíamos, em grupos de formação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que prescreviam os princípios da reforma curricular, orientando os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Foi ali que entendi o novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; e, paralelamente, ampliando o significado do conhecimento escolar a partir de sua contextualização e da interdisciplinaridade e do incentivo ao raciocínio.



Em junho de 2011, desliguei-me daquela instituição, pois ela fora vendida para outro grupo na área de sistemas educacionais<sup>2</sup> e, desde 2009, percebi que vinha se distanciando do PPP do colégio. Muitos estudos têm questionado a ideologia fomentada por esses grupos que interpretam os anseios dos setores dominantes para o conjunto da sociedade brasileira, pois representam a lógica de controle do capital sobre a educação básica (CHAVES, 2010; PINO et al., 2010; OLIVEIRA, 2009; BASTOS, 2013; ADRIÃO, 2018).

Recordo que, nesse mesmo mês fui convidada a criar um curso de formação continuada para professores universitários da IES privada onde tinha cursado o mestrado e também atuava na licenciatura há dez anos. O curso, intitulado Oficinas de Formação de Autores Universitários, reuniu 40 professores dos mais variados cursos e constituiu-se de doze encontros de 4h cada, sendo ministrado por oito docentes de diferentes IES públicas e privadas do Brasil, além de uma professora do curso de Letras da IES e de mim. O objetivo era instrumentalizar os docentes quanto a práticas de leitura e escrita acadêmica, motivando-os a refletirem sobre a atividade docente na educação superior<sup>3</sup>. Como resultado, houve a publicação, em 2014, de um livro pluriautorial de ensaios sobre a docência universitária. Conforme escreve no posfácio do livro, Elias (2014, p. 214), uma das professoras que ministrou uma oficina: “Os ensaios cheios de sentidos construídos por seus autores e sugeridos aos leitores são uma contribuição valiosa para se pensar a docência, a função da escrita nas práticas docentes e no registro de suas experiências”.

Em 2012, assumi o cargo de editora-chefe da editora da universidade, e ao mesmo tempo, a Coordenação do Eixo de Língua Portuguesa (ELP) no curso de Letras para acompanhar os docentes que ministravam disciplinas de língua portuguesa em diferentes cursos de graduação da IES, para além daquele curso de origem. Ao refletir sobre essa trajetória de minha carreira, percebo o circuito de

---

<sup>2</sup> Segundo informação *online*, trata-se de empresa do ramo da educação que atua em cerca de 70 países, fornecendo materiais e serviços educacionais, além de informações sobre negócios pelo Grupo Financial Times e publicações de consumo pela Penguin Random House. No Brasil há 16 anos, atua com soluções para Ensino Superior, EaD e Idiomas, e, com a aquisição em 2010 das marcas de sistema de ensino COC, Dom Bosco e Pueri Domus, da área privada, e NAME, da área pública, está presente [...] desde a Educação Infantil até a vida adulta e profissional por meio de produtos e serviços. Hoje, líder em educação no Brasil, conta com mais de 1.000 colaboradores. Disponível em: <http://www.pearson.com.br/hyperlink2e/pearson.asp>

<sup>3</sup> A expressão ‘educação superior’ é empregada sempre que se referir ao processo intrinsecamente associado a valores, normas, atitudes, ações e procedimentos universalmente válidos, éticos e morais; volta-se a comportamentos, valores e princípios que visam ao aperfeiçoamento da vida e da dignidade do ser humano.

interlocução pedagógica que integra a formação continuada de professores e a autoria, ou seja, a formação continuada de professores universitários permite dizer que a autoria é sempre coletiva, apesar de respeitar as singularidades do autor que assina a obra ou a prática pedagógica (SALLES, 2006). E, em contrapartida, Bakhtin (1997), afirma que, na autoria “sempre há algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido, sua intenção em prol da qual ele [o texto] foi criado”. Para esse pensador russo, a autoria não é exclusivamente originalidade e todo discurso se entrelaça com outros discursos existentes, uma vez que não há um discurso único.

Como editora-chefe, em 2014, editei a tradução do livro *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*, de Gerard Scallon, que, a partir daquele momento, seria a base teórica para a formação continuada da instituição de ensino superior privada onde atuo.

É a partir desse meu percurso profissional que concebo a formação continuada de professores, vinculada à autoria coletiva para a promoção da singularidade desses profissionais. Eles constroem a própria singularidade nas atividades de que participam, seja em cursos, seja na partilha efetiva de suas práticas, quando tomam posição pública, assumindo a responsabilidade pela singularidade produzida. Eles expressam sua singularidade na interlocução entre pares e a refletem em sua prática com os estudantes, materializando seus princípios e procedimentos de ensino e aprendizagem, além de formas de avaliação. Também a autoria se manifesta, de modo evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e avaliação da aprendizagem. A construção de autoria não exige consenso nem unanimidade, mas requer diálogo respeitoso, exposição fundamentada do que se pensa e se faz, além de valorização da trajetória docente. Tal concepção se sustenta em um paradigma<sup>4</sup> relacional e sistêmico (OLIVEIRA; LIMA, 2012), que se traduz no seguinte conceito proposto por Veiga (2014, p. 330):

---

<sup>4</sup> O paradigma relacional se refere à comunicação como uma globalidade imbricada em três dimensões: a interacional (a relação dos interlocutores), a simbólica (a produção de sentido, as práticas discursivas) e a contextual (situação sociocultural).

formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente.

No período de 2015 a 2018, fui membro do setor responsável por um programa institucional inovador de formação docente da IES privada onde trabalho. Ali, sendo um agente ativo das transformações alinhadas às diretrizes da instituição, comecei a refletir sobre o processo de formação docente e os elementos essenciais para a criação de um efetivo espaço formativo que considere o individual, ou seja, a pessoa do professor, e o coletivo, os interesses da universidade. Imbernón (2012, p. 97) afirma que “inovação é uma mistura de formação e contexto”. Portanto, a universidade, como responsável pelo avanço do conhecimento em todos os domínios, é requerida a inovar de forma integrada em âmbitos distintos: o administrativo, o curricular e o pedagógico.

Assim, a partir de minha trajetória profissional bem como do contexto<sup>5</sup> da IES, surge a temática desta pesquisa – processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências. Ao estabelecer esse recorte temático, há a preocupação com o desvelamento de discussões e embates ocorridos no cotidiano<sup>6</sup> dos processos formativos, buscando contribuir para entender a lógica e a dinâmica sociocultural da formação docente na educação superior do Brasil.

## 1.1 ESTRUTURA DA TESE

No primeiro capítulo, a introdução relata a trajetória profissional a partir da qual se elege o tema desta pesquisa; na sequência, apresenta-se esta estrutura da tese.

---

<sup>5</sup> O termo abrange dois níveis do contexto social de produção: o imediato (proximal) e espacial em que os significados variam em função dos grupos específicos de indivíduos que partilham compreensões próprias desse meio; e o nível mais afastado (distal) e temporal quando os significados são construídos e continuamente reconstruídos em tempo real (ERICKSON, 1986).

<sup>6</sup> O cotidiano é demasiadamente familiar, tornando-se invisível e escapando frequentemente à investigação dos pesquisadores (ERICKSON, 1986).

O segundo capítulo traça o macroambiente condicionante da educação superior no Brasil nesta primeira década do século XXI, desde a articulação de novas redes de poder, a crise econômico-financeira global e a problemática da educação superior na América Latina, até as questões de acesso à universidade, de qualidade e da docência em contextos periféricos, aliados às tensões produzidas por políticas de cunho neoliberal advindas de organismos supranacionais. Sem pretensão de abordar essas questões com profundidade, visto não serem o objeto desta pesquisa, a intenção é evidenciar a complexidade do contexto e seu impacto sobre as reformas da educação superior e o papel da universidade, sobretudo, a partir da docência universitária e de práticas formativas. Isso porque se entende que captar as exigências do momento histórico e compreender as transformações contemporâneas pelas quais passa a educação superior é condição para analisar qualquer processo formativo docente. Em seguida, apresenta-se a tese: a adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências requer uma construção curricular coletiva, e não de forma colegiada, num intenso processo formativo integrado entre os âmbitos institucional e pedagógico, por meio de fundamentação conceitual articulada a uma prática real, partilhada, vivificada e ressignificada pelos inúmeros sentidos da experiência e dos processos relacionais.

Partindo dessa tese, constitui-se o objetivo geral: analisar o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências.

E, nesse sentido, traçam-se os seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- compreender como o processo de transformação pedagógica, ocorrido no interior de uma IES privada brasileira, no período de 2000 – 2017, promoveu ou não mudanças;
- compreender as reações docentes frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira;
- compreender as reações organizacionais frente à inovação de ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira.

Ainda nesse capítulo, apresentam-se estudos que tangenciam o problema de pesquisa – analisar o processo de adoção de inovação em ensino e aprendizagem

por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências. Para tanto, realiza-se uma busca por estudos que relatem processos formativos coletivos e institucionais sobre construção curricular numa abordagem por competências.

Os capítulos três, quatro e cinco compõem o enquadramento teórico desta tese. O terceiro aborda a evolução histórica do termo competência, analisando sua polissemia e os diferentes tipos. Também reflete sobre as implicações da abordagem por competências no contexto da educação superior brasileira e mundial.

O quarto capítulo, inicialmente, expõe a trajetória histórica de concepções e estruturas curriculares e os modelos de organização curricular na educação superior; em seguida, explica a passagem da abordagem curricular por objetivos à abordagem curricular por competências. Finalmente, caracteriza a pedagogia por competência e compara o processo de gestão curricular colegiada com a abordagem curricular coletiva.

O quinto capítulo aborda as múltiplas visões sobre inovação e suas dimensões, destacando os fundamentos da teoria da inovação disruptiva e seu significado para a educação superior; finalmente, centra a análise em processos de adoção da inovação.

O sexto capítulo, referente ao enquadramento metodológico, propõe a articulação de procedimentos de autoetnografia<sup>7</sup>, etnografia e técnicas de Análise do Discurso. Em seguida, também realiza a descrição do universo da pesquisa, apresentando o contexto e o perfil dos participantes.

O sétimo capítulo trata dos resultados, apresentando uma pesquisa documental sobre o discurso da IES, referente a competências no período de 2000 a 2017, objeto de estudo desta tese. Em seguida, uma narrativa autoetnográfica em que a pesquisadora relata seu próprio percurso como docente na instituição privada de ensino superior onde atua desde 2001. Esse fio condutor da narrativa da pesquisadora no período de 2001 a 2017, busca evocar eventos, relacionados a processos formativos e experiências pessoais, relacionais e emotivas sobre a adoção de processos inovadores do ensino e aprendizagem numa abordagem por

---

<sup>7</sup> O termo autoetnografia deve-se a David Hayano (1979) e, apesar de pouco usual, já vem sendo utilizado há aproximadamente três décadas, tendo como sentido etimológico: *auto* (por si mesmo), *etno* (etnia, questões culturais) e *grafia* (registros) (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015).

competências. Também, há os relatos da coleta e da análise dos dados em que os participantes apresentam suas percepções sobre esse processo de adoção da inovação.

No oitavo capítulo, faz-se uma discussão dos resultados e as proposições de alguns referenciais para a adoção de uma proposta inovadora de abordagem de ensino e aprendizagem por competências na educação superior.

O nono capítulo encerra com as considerações finais.

## 2 PROBLEMATIZAÇÃO, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Este capítulo consiste na problematização da formação continuada do docente universitário ante os imensos desafios do atual contexto educacional superior no Brasil e no mundo. Parte da importância de se compreenderem as sociedades atuais como detentoras de uma dinâmica social complexa, ambígua e desagregadora. Tal dinâmica se reflete nas IES e nos demais ambientes de aprendizagem socialmente problemáticos onde os professores universitários exercem sua atividade. Além do contexto institucional, mas não mais importante, os docentes atuam, frequentemente, com estudantes marcados por aquelas condições e, nesse panorama, a complexidade do fenômeno formativo do professor da educação superior em serviço requer programas que abracem tanto os interesses institucionais como a capacidade reflexiva em seu exercício profissional.

Considerando esse cenário, o capítulo também apresenta a tese, os objetivos geral e específicos e duas revisões narrativas sobre estudos que se relacionam com o problema desta pesquisa, a fim de identificar lacunas e ambiguidades que justifiquem esta investigação.

### 2.1 A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: CONTRADIÇÕES E DEMANDAS DA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

O texto a seguir parte do panorama macroeconômico que originou os interesses da nova sociedade global contemporânea e seu ideário do novo papel da educação superior. Nele, apresentam-se alguns desafios da educação superior da América Latina e a situação das universidades brasileiras. Esse contexto da IES no mundo globalizado impõe tanto mudanças<sup>8</sup> na prática e na identidade do professor como no protagonismo do estudante universitário frente a novas abordagens curriculares.

---

<sup>8</sup> Ao se tratar do termo mudança, tão banalmente empregado, cabe destacar sua significação nesta pesquisa. Adota-se o conceito de mudança como alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado (RAMOS, 2002c). É buscar o diferente, desapegar-se do velho para construir o novo, o desconhecido, agindo com ousadia, tomando um novo rumo, acreditando num projeto ainda por se fazer e assumindo o compromisso com o incerto e o transitório. Todo processo de mudança implica a aceitação do novo, do diferente, uma ruptura do estado de equilíbrio e, conseqüentemente, substituição pelo provisório, pelo desconforto e pela tensão.

### 2.1.1 A globalização e o novo modelo transnacional e transcultural

Conforme Ianni (2013), o fenômeno da globalização ultrapassou a esfera político-econômica, apontando novos significados conferidos aos indivíduos e à sociedade. Esse autor conceitua a globalização como uma economia-mundo, um sistema-mundo, no qual estão interligadas todas as relações sociais, políticas, culturais e econômicas.

Nessa intensificação das relações sociais em escala mundial, a transformação local é tanto parte da globalização quanto extensão lateral das conexões sociais por meio do tempo e do espaço, já que o fenômeno da globalização é sustentado pela revolução informacional (SCHAFF, 1993).

E empregando linguagem metafórica para explicar esses fenômenos sociais, os autores costumam denominar de “fios da teia global” desde os computadores até os satélites, tudo vinculando diferentes profissionais da cadeia produtiva em todo o mundo e, de certa forma, transformando as transações em operações eletrônicas. Nesse contexto de ilimitadas possibilidades de comunicação, ocorre a desterritorialização (IANNI, 2013), ou seja, formam-se estruturas de poder econômico, político, social e cultural internacionais, sem localização nítida.

Nesse cenário, obviamente, novas redes de poder se articulam e surgem novas dialéticas que, por sua vez, requerem novos papéis da educação superior. Com a quebra das fronteiras nacionais, desvanece-se o Estado-Nação ou Estado nacional, ou seja, muda a forma de viver e interagir em espaços fechados e delimitados cujo poder econômico é controlado por um sistema local, regional e nacional, notadamente, expresso pela forma como ocorre a gestão dos recursos financeiros, a conformação do poder político, a política cultural e informacional, além de certa identidade comum dos cidadãos num mundo globalizado.

Beck (1999) relata que, após a queda do muro de Berlim, acreditou-se ter chegado a uma época para além do socialismo e do capitalismo, já que perdia força a tese de isolamento da política diante do processo da globalização, e, diante da escala de alcance da globalização econômica, transpondo as fronteiras e a moldura da categoria do Estado nação, com intuito da exclusão da política do Estado nacional.



Goergen (1997) explica que o poder econômico migrou do Estado nacional para invisíveis centros econômicos transnacionais e deslocalizados, restando ao Estado-nação, apenas a possibilidade de adaptar-se às novas regras.

Nesse processo, o sistema de câmbio internacional e o fluxo de capital financeiro emanciparam-se do controle dos bancos nacionais, conforme Gamboa (2009). O autor exemplifica essa nova forma de operar em escala mundial e sem oposição, mencionando que se pode operar em dólares ou euros no Japão ou no México; que empresas podem obter empréstimos em marcos nos Estados Unidos, produzir mercadorias em um país e montá-las em outro, exportando-as por alguma agência situada num terceiro país. Trata-se de uma nova divisão do trabalho entre as empresas multinacionais, fundada na lógica de produção onde os salários são mais baixos, as leis são mais generosas e os impostos são menores, para que os lucros sejam maiores. Assim, num mercado sem fronteiras, as empresas transnacionais operam, sem oposição, em escala mundial e com poder de decisão sobre o deslocamento de seus investimentos, gerando confrontos entre os Estados nacionais e locais, já que as empresas podem realizar “pactos globais” com os Estados Nacionais.

Boa parte das empresas transnacionais origina-se de países industrializados e desenvolvidos que detêm grande capital acumulado; o excedente, nesse caso, é direcionado para países em todos os continentes.

Durante a crise financeira de 2008, a título de exemplo, ficou evidente que as “redes globais” são muito instáveis, bastando que um de seus nós apresente algum problema grave para que se propague automaticamente por toda a rede, levando consigo a economia mundial como um todo. De modo geral, os economistas informam que essa crise agravou problemas crônicos globais como: desigualdade, insuficiência de demanda e fragilidade financeira, com fortes efeitos desestabilizadores para os países do Hemisfério Sul. Dessa forma, hoje, reconhece-se que o novo modelo econômico apresenta um sistema financeiro internacional inerentemente instável.

Por outro lado, Beck (1999) denominou este modelo transnacional de sociedade de risco mundial, na qual pesa a crise da consciência ecológica e seus respectivos riscos de implicação em todos os continentes, independente do grau de degradação ambiental isolada; pesam também os riscos dos processos técnico-industriais, e ainda, os riscos causados pelos conflitos militares entre Estados ou

pelo terrorismo fundamentalista. Nesse contexto, Gamboa (2009) contrapõe ao desvanecimento do Estado-Nação o surgimento de um potente Proto-Estado-Global, que representa os interesses da nova divisão de classes da sociedade global. Essa instância superior de concentração de poder ocorre por intermédio do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Unesco. Instaure-se assim, a influência intensa desses agentes externos nas decisões do Estado-Nação. E, conforme aumenta o grau de envolvimento do Estado na competitividade internacional, mais o reflexo é observado nas políticas econômicas e sociais (RUEDA; LIMA, 2018).

### **2.1.2 Alguns indicadores da problemática da educação superior na América Latina e a situação das universidades brasileiras**

Um dos indicadores da problemática da educação superior na América Latina é o desafio de melhorar o padrão de ensino em um ambiente de grande variedade de instituições. Nos últimos vinte anos, segundo informações do *International Monetary Fund*.(2013), pesquisa semestral do FMI, que retrata a situação econômica de mais de 180 nações, em vários países da América Latina, houve criação de várias camadas dentro da classe média, o que aumentou a demanda não só por acesso à educação, mas por padrões dos serviços a serem garantidos pela sociedade e pelo Estado.

Brunner; Ferrada, Hurtado (2011) comprovam a massificação do acesso e, paralelamente, um crescimento massivo da educação superior na América Latina, correspondendo a 3.500 universidades e cerca de 6000 outras instituições de ensino superior. Explicam que mais da metade das matrículas, cerca de 25 a 27 milhões de estudantes, é oferecida por instituições privadas de educação superior. Brunner; Peña (2015) descreve a grande variedade de modelos institucionais no contexto latino-americano: universidades públicas ou estatais (privadas com apoio significativo do Estado) e universidades privadas que se autofinanciam com recursos do mercado; instituições confessionais, ou não confessionais, além de grandes, médias ou microinstituições, que variam de 250 mil a 500 alunos. Explica serem instituições muito recentes ou de longa tradição. Desse modo, há enorme dinamismo e crescente concorrência num processo de diferenciação e diversificação de programas, propostas, perfis de estudantes atendidos e de docentes.

Na Europa Ocidental, todas as instituições são públicas e relativamente homogêneas entre si, quanto à valorização da pesquisa; de certa forma, pode-se afirmar que todas aspiram ao mesmo padrão de ensino. Por outro lado, na América Latina, a melhoria dos parâmetros qualitativos de educação se torna um desafio porque não se pode estabelecer normas e padrões comuns para todas as universidades, desconsiderando seus interesses específicos.

Além disso, desenvolver universidades de pesquisa no setor privado, sem financiamento estatal, é outro desafio. No Brasil, são 10 a 12 universidades que conseguem publicar, das quais a maioria são universidades públicas e tradicionais universidades católicas. O último relatório da Unesco, publicado em novembro de 2010, destaca, um capítulo pela primeira vez dedicado a um país da América do Sul, a evolução da produção científica brasileira nos últimos anos.

Conforme o relatório, o Brasil produziu 26.482 artigos científicos em 2008, obtendo a 13ª posição como produtor de conhecimento novo do mundo. O relatório aponta ainda, que 90% das publicações científicas brasileiras originam-se das universidades públicas, que também detêm 57% dos pesquisadores brasileiros; o restante fica assim distribuído: 37% em instituições privadas e 6% em institutos de pesquisas. Da mesma forma, o Brasil conseguiu avançar na formação de doutores, alcançando, em 2008, 10.711 titulados, contra apenas 554 em 1981. Ainda assim, esses indicadores não refletem resultados para elevar, pelo menos algumas universidades brasileiras entre as melhores do mundo. Um dos índices mais aceitos e divulgados pela comunidade internacional é o Times Higher Education (THES)<sup>9</sup>, publicado pela primeira vez em 2004 e, desde então, nenhuma universidade brasileira esteve entre as 200 primeiras<sup>10</sup>. E, entre as mil melhores do mundo, o Brasil apresentou queda consecutiva no número de universidades, pois em 2016, eram 27, em 2017, passaram a ser 21, e em 2018, caiu para 15 IES. A razão para esse declínio é financeira, pois desde 2014, o Brasil passa por uma grave recessão, cortando significativamente recursos para o setor universitário. Além disso, Robert Verhine, responsável pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em entrevista recente, justifica essa situação pela necessidade de o país corrigir uma deficiência histórica de baixo acesso à educação superior,

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma organização britânica especializada na avaliação do setor universitário no mundo, avaliando 1250 IES de 86 países.

<sup>10</sup> A organização só divulga a posição exata das primeiras 200 avaliadas.

priorizando a solução desse problema em detrimento da promoção de excelência. Corroboram para essa afirmação os dados do relatório “Education at a Glance”, divulgado anualmente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostrando que, enquanto no Brasil 17% da população de 24 a 34 anos atingiram a educação superior em 2015, a taxa entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>11</sup> era de mais de 40%.

Aliás, um indicador da problemática da educação superior na América Latina são as políticas de acesso, associadas, embora de modos diferentes, às tradicionais formas de se fazer política. Schwartzman, (2015) alerta que os sistemas mais elitistas são o brasileiro e o colombiano, que adotam exames para o ingresso no terceiro grau, enquanto os sistemas de educação superior argentino, chileno e mexicano ultrapassaram a barreira do elitismo, alcançando mais de 15% da população na faixa etária, o que reflete a cobertura de seus sistemas de ensino secundário. México e Argentina oferecem acesso irrestrito e gratuito, enquanto o Chile tem ainda relativa qualidade de seu sistema de educação secundária, porque seu ingresso ao terceiro grau é seletivo. Esse país, a partir da reforma de 1981, eliminou a gratuidade do setor público e restringiu o crédito educativo à rede pública de educação superior. Sabe-se que as políticas de acesso irrestrito tendem a provocar perda progressiva de qualidade, por acarretar peso muito grande ao setor público, cujos efeitos são sua deterioração que se estendem ao sistema como um todo.

O terceiro indicador da problemática da educação superior na América Latina refere-se à tradição de longos cursos de graduação, inflexíveis e pouco modulares, que ainda proliferam nas universidades latino-americanas, na contramão das tendências de vários países europeus e asiáticos, cuja duração é de dois anos para cursos de profissionalização inicial, considerando que esse estudante irá se especializar ao longo da vida.

Em vista do exposto, é possível afirmar que a crise dos sistemas de ensino superior na América Latina identifica-se na deterioração da educação pública, na massificação e no declínio da qualidade desses sistemas (SCHWARTZMAN, 2015).

---

<sup>11</sup> A OCDE reúne 34 países comprometidos com princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado e, neste século, tem disseminado orientações por meio de fóruns e de publicações ofertadas em seu site sobre desafios da educação superior.

Acrescenta-se a isso, a incapacidade de esses sistemas atenderem às necessidades de uma economia mundial competitiva e em constante mudança. Cada vez mais esse descompasso conduz à descrença na efetividade da formação de egressos desses sistemas para as sociedades globalizadas.

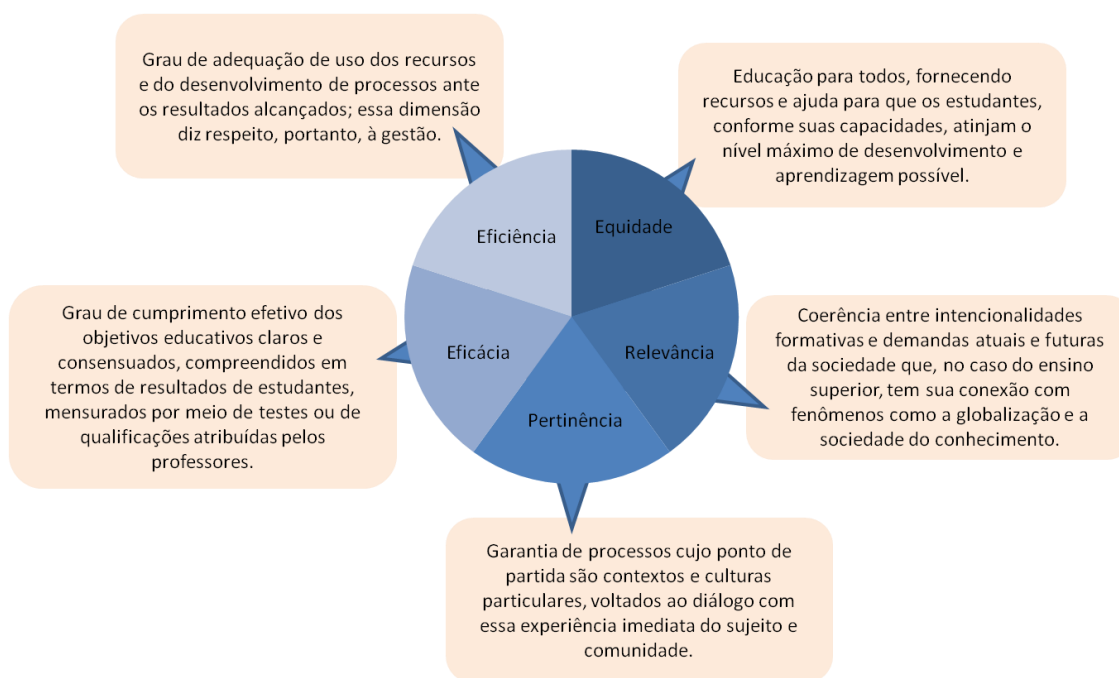
Perante as contradições da educação superior na América Latina e ante as exigências das políticas educacionais dos órgãos internacionais para a educação superior direcionadas aos países periféricos, verifica-se que acumulam maiores graus de desigualdade entre as nações e intensos efeitos sobre os modos de vida das populações. Gamboa (2009) afirma que parecem faltar revoluções sociais mais profundas e globalizadas, a começar pela conscientização de que os sistemas de educação superior são instrumentos estratégicos de desenvolvimento sustentável, permitindo a inserção competitiva dos países latino-americanos na sociedade do conhecimento. É imprescindível promover uma consciência social favorável ao processo de integração que reconheça a diversidade, porém que valorize a identidade cultural comum (GAMBOA, 2009). O autor sugere que, na América Latina, os sistemas de educação superior precisam competir com a vantagem de “bloco”, já que o mundo é cada vez mais integrado, mas nem sempre solidário; falta melhor e maior compatibilização dos sistemas de ensino superior, sem homogeneização, mas com qualidade e equidade<sup>12</sup>. Entretanto, López; Pinheiro; Folgado (2017) recomendam a análise do conceito de qualidade que emerge dos documentos produzidos por organismos intervenientes na educação superior, já que podem promover panoramas ambíguos, conforme as opções políticas e ideológicas que sustentam as propostas de mudanças. A Figura 1 expressa as dimensões de qualidade propostas por esses autores e Estrada (1999); busca-se com isso evidenciar a lógica das transformações promovidas por organismos multilaterais, neste século, marcada pela concepção de qualidade como compromisso com o desenvolvimento humano e social. Essa lógica gera tensões e incertezas para a

---

<sup>12</sup> Termo concebido conforme (PARRY, 1989), como mecanismo de alargar a igualdade de oportunidades educacionais. (MOROSINI, 2009) explica que “Equidade em educação tem duas dimensões. A primeira é a justiça, a qual pressupõe que circunstâncias pessoais e sociais – por exemplo, sexo, status socioeconômico ou origem étnica – não devem ser um obstáculo ao desenvolvimento do potencial educativo. A segunda é a inclusão, a qual implica assegurar um padrão básico mínimo de educação para todos – por exemplo, que todos devem ser capazes de ler, escrever, e fazer cálculos aritméticos simples. As duas dimensões estão intimamente ligadas: combater o insucesso escolar ajuda a superar os efeitos das carências sociais, as quais, muitas vezes, são responsáveis por esse fracasso”.

educação superior, requerendo que as IES revejam sua missão para atender à sociedade do conhecimento, da informação e, principalmente, da educação (LIMA; CASTRO; CARVALHO, 2000). E, conseqüentemente, precisam rever os currículos dos cursos que ofertam, reinventando-se.

Figura 1 – Dimensões da qualidade na ES



Fonte: a autora, com base em López; Pinheiro; Folgado, (2017) e Estrada, (1999).

Percebe-se, na Figura 1, as três perspectivas presentes na realidade mundial, estudadas por Morosini, (2009, p. 170): “a qualidade isomórfica<sup>13</sup>, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade. O que pode ser considerado diferente é não mais a separação nítida entre as três categorias de qualidade: as fronteiras estão mais atenuadas”. Mas a autora destaca que ainda é marcante a qualidade isomórfica, enquanto se constrói a noção de qualidade como equidade, destacando a Unesco nessa consolidação.

<sup>13</sup> Nos últimos anos, alguns países da União Europeia (EU), liderados pelo Reino Unido, e também a Austrália, vêm desenvolvendo a ideia de que a qualidade do ensino universitário está relacionada com empregabilidade. (KNIGHT; YORKE, 2003) registram que a empregabilidade é multidimensional e muito complexa de ser avaliada, e constroem um modelo – Understanding, Skills, Employability, Metacognitions (USEM) –, composto de três fatores: qualidades pessoais (E), habilidades-chave (S) e o processo de desenvolvimento dessas habilidades (U), metacognição, além da categoria tradicional de conteúdos (MOROSINI, 2009).

Em vista dessa perspectiva, Freitas (2005, p. 921) alerta para a “imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado”, indicando que não se pode abandoná-los, entretanto, é preciso serem compartilhados. O autor sugere considerar a noção de qualidade negociada, de Bondioli (2004), baseada no diálogo de grupos diversificados de trabalho. Essa qualidade caracteriza-se pelos seguintes descritores de sua natureza: transacional, participativa e polifônica, autorreflexiva, contextual, processual, transformadora e formadora.

### **2.1.3 O ideário da sociedade global contemporânea e o papel da educação superior**

A sociedade global contemporânea institui-se numa lógica complexa de multiplicidade, incorporando não só inclusão, integração, nacionalismos e diversidade, mas também implicando exclusão, fragmentação, regionalismos e desigualdade, concomitantemente (NOÉ; LOBO, 2000). Essa lógica é exemplificada por Dupas (1998), ao analisar fatos como: a incorporação dos bolsões mundiais de trabalho barato sem elevação de renda; o crescimento dos postos formais em proporção menor que os investimentos diretos; e o surgimento de oportunidades bem remuneradas no setor informal, ao mesmo tempo que aumenta também o trabalho muito precário e a miséria. Dupas (1998) alerta que os governos atuais de países mais pobres e, portanto, comprometidos com a estabilidade, não têm orçamento suficiente nem estruturas eficazes para garantir a sobrevivência dos novos excluídos. E, mais recentemente, Kürten; Robert (2010, p. 260) corroboram com esses autores, expondo o agravamento dessa dimensão social, em decorrência da integração dos mercados, descrevendo a desestabilização de economias mais vulneráveis, quadro a que denominam de “verdadeiro apartheid social”. Uma nova ordem econômica perversa, porque parece nutrir-se dos próprios contornos excludentes como os mecanismos de controle dos refugiados no mundo e os fatores desencadeadores das migrações forçadas conforme explicam Florêncio da Silva (2016) e Bauman (2005).

Nesta sociedade marcada pela globalização e pela revolução tecnológico-científica, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação por serem bens econômicos necessários à transformação da produção (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2018). Na divisão internacional do

trabalho, os Estados nacionais, endividados com o setor financeiro internacional, seguem as diretrizes do BM, e transferem para os setores privados suas responsabilidades quanto às políticas públicas, educacionais e de investimentos em educação (SCHWARTZMAN, 2015). À América Latina resta fornecer matérias-primas, força de trabalho barata, isenção de impostos e legislação pouco exigente em relação à conservação do meio ambiente, conforme (RAMA, 2016). Observe-se o Quadro 1, referente aos principais documentos elaborados pelo BM<sup>14</sup> em meados dos anos de 1990 e início do século XXI. Neles, estão a concepção política para a educação o superior, direcionada aos países periféricos.

O discurso do Banco, nos documentos em referência, limita-se a uma dimensão economicista, pois as alternativas propostas apontam para a redução do papel estatal, sobretudo quanto a seu compromisso com o financiamento da educação superior. Desse modo, recomenda a busca de fontes alternativas de recursos financeiros, por intermédio das reformulações das tarefas universitárias no sentido de maior produtividade, entendida como a possibilidade de exploração comercial dos 'produtos' universitários, produtos que resultam da investigação aplicada.

Quadro 1 – Síntese de documentos do BM sobre política educacional para a educação superior em países periféricos

Ano do documento	Título do documento	Síntese das informações
1995	A educação superior: as lições derivadas da experiência	Dois eixos presentes: expansão de instituições privadas por meio da liberalização dos serviços educacionais; e privatização interna das instituições públicas, por meio das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de vagas para a infraestrutura das instituições.
1997	Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo de transformação	Propõe o reordenamento da atuação do Estado na periferia do capital, com intenso processo de privatização dos serviços públicos, dentre os quais se insere a política educacional, especialmente, a educação superior.

---

<sup>14</sup> Conforme (SEGRERA, 2009), reformas da educação superior na América Latina e no Caribe (ALC) voltaram-se para a satisfação de crescente demanda em conformidade com as políticas do Banco Mundial e, em proporção muito menor, às políticas recomendadas pela Unesco na Conferência Mundial para a Educação Superior (CMES) (1998).



1999	Estratégia para o setor educacional - documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe	Visa reduzir a pobreza mediante o crescimento econômico, elevar o capital humano da América Latina e Caribe, particularmente dos pobres. Para tanto, prioridades estratégicas são: incentivo financeiro às famílias pobres; aumento de oportunidades de educação superior por meios de bolsas; descentralização de gastos públicos; diversificação e reforma da educação superior, fortalecendo o papel integral do setor privado no financiamento e prestação de serviço; estímulo à ampliação do acesso por meio da tecnologia (TIC).
2000	A educação nos países em desenvolvimento: perigos e promessas*	Focaliza o papel da educação superior para a promoção do desenvolvimento econômico, colocando as universidades no topo da hierarquia. Para tanto, destaca a pesquisa, sobretudo a investigação aplicada, por dois motivos: o setor produtivo industrial depende do conhecimento produzido, principalmente, na instituição universitária; a necessidade de qualificação de uma nova mão de obra, apta a trabalhar dentro de uma lógica de mercado mais competitiva e de um sistema produtivo carente de inovação constante.
2003	Construindo a sociedade do conhecimento: novos desafios para a educação terciária	Retira do Estado a função de oferecer/ financiar exclusivamente a educação pública e gratuita, defendendo que as instituições devem mobilizar recursos adicionais dos estudantes e suas famílias, e estimular doações de terceiros. Reafirma a estratégia de transformar a educação superior, dita terciária, em um vasto campo de exploração lucrativa para atender a demanda do capital, por meio de cobrança de mensalidade e matrículas aos estudantes, corte de verbas públicas para assistência estudantil (alojamento, alimentação, transportes) concebida como atividade não relacionada com a educação.
* Documento-conjunto do Banco Mundial/Unesco, redigido por um Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade ( <i>Task Force on Higher Education and Society</i> ).		

Fonte: a autora, 2018.

Percebe-se, também, a adoção de uma perspectiva de mercado no campo da educação superior e a focalização do papel da universidade em necessidades econômicas. Almeida (2012) descreve os efeitos dessas políticas de organismos supranacionais que atingem todos os tipos de universidades: reorientação de docência, aprendizagem, pesquisa e extensão, segundo interesses hegemônicos.

Quanto ao documento de 2000, Borges (2010) identifica os seguintes temas propostos sobre as possibilidades da educação superior nos países em desenvolvimento, diagnosticando desafios específicos para a realidade educacional desses países: novas necessidades e demandas sociais para a educação superior; interesse público pela educação superior; diferenciação da educação superior; desenvolvimento do bom exercício do poder, em níveis interno e externo; necessidade de melhoria da educação para a ciência e a tecnologia; ênfase nas melhorias dos currículos de educação geral, adaptando-os às demandas estudantil.

Conforme Segrera (2009, p. 39), o contexto da atual crise econômico-financeira global é também uma crise alimentar, energética e relativa ao desenvolvimento sustentável. Sem saber quando será o fim dela, o autor tem uma perspectiva pessimista quanto a uma rápida recuperação. Alega que esse período

“sem precedentes desde a Segunda Guerra Mundial – afetará negativamente a educação superior e as universidades, principalmente, em países menos desenvolvidos, reduzindo fontes de financiamento e gerando retrocessos em seu desenvolvimento”(SEGRERA, 2009). Alerta sobre a necessidade de as IES buscarem inovação para a manutenção da missão das universidades latino-americanas e a atualização da pesquisa e do ensino. Nessa direção, é essencial refletir sobre a problemática da educação superior na América Latina e a situação das universidades brasileiras. A figura 2 sintetiza o contexto macroeconômico e os principais eventos que influem na educação superior.

Figura 2 – Contexto macroeconômico e os principais eventos que influem na educação superior



Fonte: a autora, 2019.

## 2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, reflete-se sobre os desafios da educação superior e a forma como são tecidos em redes de organismos multilaterais. Ante tal realidade, discute-se que os sistemas universitários são responsáveis pela inovação contínua, não só para criar novos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também para se adequarem aos novos padrões de aprendizagem na era do conhecimento e do pensamento complexo. Em consequência, tanto para docentes como para discentes, não cabe somente o conjunto desses conhecimentos para possibilitar acesso ao

mundo do trabalho. Argumenta-se sobre a necessidade de desenvolvimento de competências de diferentes dimensões que permitam, sobretudo, a transformação das realidades desses sujeitos. Assim, considera-se o contexto de complexidade e de inovação como condição para analisar o processo formativo docente no espaço universitário.

### 2.2.1 As recomendações dos organismos multilaterais para a educação superior e os desafios da mudança

Fica evidente que as políticas para a educação superior são condicionadas pelos determinantes externos nacionais e internacionais do mundo neoliberal. Para tanto, esses organismos realizam vários encontros em busca de uma reformulação da educação superior, intensificando-se especialmente, na primeira década deste século. O Quadro 2 é síntese de um fórum que abordou temas e desafios ligados à Educação Superior, estabelecendo ações essencialmente de gestão universitária.

Quadro 2 – Principais temas e desafios da Educação Superior

Tipo	Descrição	Principais Desafios
D	Direção da Educação Superior (ES)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular, de maneira clara, as expectativas do país com o sistema de ES;</li> <li>• alinhar prioridades de instituições individuais com objetivos econômicos e sociais do país;</li> <li>• criar sistema coerente de ES;</li> <li>• encontrar equilíbrio entre a direção do governo e a autonomia institucional;</li> <li>• desenvolver governo institucional para responder a expectativas externas.</li> </ul>
A	Financiamento do ES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar financiamento sustentável a longo prazo;</li> <li>• planejar estratégia de financiamento consistente com objetivos do sistema de ES;</li> <li>• utilizar eficientemente os recursos públicos.</li> </ul>
T	Qualidade da ES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver mecanismos de qualidade para prestação de contas e melhorias;</li> <li>• gerar uma cultura de qualidade e transparência;</li> <li>• adaptar a garantia de qualidade às diversas ofertas.</li> </ul>
T	Equidade na ES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir a igualdade de oportunidades;</li> <li>• planejar uma partilha de custo que não prejudique a equidade de acesso;</li> <li>• melhorar a participação das minorias.</li> </ul>
T	O papel da ES em pesquisa e inovação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a excelência em pesquisa e sua relevância;</li> <li>• construir ligações com outras organizações de pesquisa: setor privado e indústria;</li> <li>• melhorar a habilidade da ES em disseminar o conhecimento que produz.</li> </ul>
D	Carreira acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir adequada oferta de acadêmicos;</li> <li>• aumentar a flexibilidade na manutenção dos recursos humanos;</li> <li>• ajudar os acadêmicos a lidar com as novas demandas.</li> </ul>
T	Ligações com o mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir, na política da ES, as perspectivas do mercado de trabalho;</li> <li>• assegurar a capacidade de resposta das instituições para formar resultados para o mercado de trabalho;</li> <li>• oferecer oportunidades de estudo com um trabalho flexível e orientado ao estudo.</li> </ul>
T	Internacionalização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar estratégia de internacionalização de acordo com a necessidade do país;</li> <li>• assegurar a qualidade além das fronteiras;</li> <li>• aprimorar a compatibilidade internacional da ES.</li> </ul>

Legenda: D – Domínio / A – Área / T – Tema
--

Fonte: OECD Thematic Review of Tertiary Education: synthesis report<sup>15</sup>. Paris: OECD, 2008. v. 2. Synthesis Report of the Tertiary Education for the Knowledge Society, an international conference to present the results of the OECD Thematic Review of Tertiary Education in Lisbon on 3-4 April 2008.

Os temas e desafios propostos nesse fórum parecem representar a construção de uma matriz de governança que permite uma participação transnacional seletiva e pouco democrática.

De acordo com(SANTOS, Boaventura de Sousa, 2003),

Para identificar o significado político da governança neoliberal, temos que prestar atenção não apenas àquilo que ela diz, mas também àquilo que silencia. São os seguintes os silêncios mais importantes da matriz da governança: as transformações sociais, a participação popular, o contrato social, a justiça social, as relações de poder e a conflitualidade social.

Assim, o processo de integração das diferentes pessoas e dos diferentes Estados no mundo globalizado não ocorre de forma linear, contínua e homogênea, mas por meio de transformações complexas que afetam de modo distinto classes/identidades em diferentes espaços. São transformações tecidas em redes de organismos multilaterais que constroem conceitos e metas, preparando, como esse fórum, a próxima agenda.

Dessa forma, mais abrangente, a Conferência Mundial sobre Educação Superior - 2009, realizada em Paris, com representantes de setenta países, propõe uma educação superior de responsabilidade e suporte econômico dos governos, voltada à construção da sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, avançando em pesquisa, inovação e criatividade. O Quadro 3 representa uma síntese das principais recomendações do documento resultante dessa conferência. Portanto, as consultas a documentos produzidos por organismos internacionais referentes à educação superior permitem afirmar que a educação superior avança em conformidade com demandas do Estado, do mercado, e da própria sociedade civil.

As metas de ampliação da oferta da educação superior bem como da qualidade do ensino ofertado, apesar de responderem a uma demanda do mercado, que aponta a necessidade de expansão da escolarização para a integração de

---

<sup>15</sup> Revisão Temática da Educação Superior: relatório de síntese. Relatório Síntese da Educação Superior para a Sociedade do Conhecimento, uma conferência internacional para apresentar os resultados da Revisão Temática da Educação Superior da OCDE em Lisboa, em 3-4 de abril de 2008 (SANTIAGO et al., 2008). Todo o quadro é tradução livre da autora.

países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, à conjuntura econômica mundial, representam, também, a busca pela efetivação da igualdade material em termos de acesso a bens e direitos sociais.

Rama (2016, p. 25) afirma que “El mundo académico há seguido claramente estas reflexiones y há planteado desafios cruciales par nuestros sistemas universitários.” E mais adiante, o autor prossegue “La innovación continua, que es el sistema que crea nuevos conocimientos, implica también nuevos paradigmas de aprendizaje: aprender para investigar, aprender con competência, aprender con flexibilidad”. O autor faz referência à adequação dos sistemas universitários à qualidade de educação na “era do conhecimento”, tempo do pensamento complexo, em que a sucessividade e a linearidade são substituídas pela simultaneidade. A construção do conhecimento é estruturada complementarmente, ou seja, diferentes grupos, em diferentes instituições, produzem ao mesmo tempo em espaços distintos. A produção do conhecimento é coletiva, plurinstitucional, transnacional e simultânea (BERGER FILHO, 1998).

Quadro 3 – Principais Recomendações da Conferência Mundial sobre Educação Superior – 2009

Dimensões da qualidade	Recomendações
Ensino e aprendizagem	Aumentar o foco interdisciplinar, promover o pensamento crítico e a cidadania ativa, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem-estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos.
	Aplicar a modalidade de educação a distância e as tecnologias da informação e comunicação para ampliação do acesso à educação de qualidade, já que os ‘ <i>Open Educational Resources</i> ’ (OER) são compartilhados por muitos países e instituições de ensino superior.
	Estabelecer sistemas que garantam a qualidade, padrões de avaliação e promoção da qualidade cultural nas instituições.
	Estabelecer critérios de qualidade que reflitam os objetivos da educação superior, notadamente, o cultivo do pensamento crítico e independente nos estudantes e a capacidade de aprender por toda a vida.
Formação do Corpo docente	Atrair e reter de equipe de ensino e pesquisa comprometida, talentosa e qualificada.
	Atualizar a educação dos professores, tanto no pré-serviço quanto em serviço, com um currículo que os prepare para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades necessárias para o século 21. Isso demandará novas abordagens, inclusive ensino a distância (EaD) e tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
	Preparar planejadores da educação e conduzir pesquisas para aumentar as abordagens pedagógicas.
Equidade	Estimular o acesso, a participação e o sucesso das mulheres em níveis de educação.
	Possuir diversidade nos sistemas de educação superior compostos por instituições públicas e privadas com variedade de ordens que atendam a diferentes tipos de alunos.
	Proporcionar igualdade de acesso e de sucesso, respeitando a diversidade cultural, bem como a soberania nacional.
Cooperação	Promover maior cooperação regional nas áreas de reconhecimento de qualificações, garantia de qualidade, governança, pesquisa e inovação.
	Incentivar parcerias para pesquisa e intercâmbio de estudantes que promovam a cooperação internacional, estimulando a mobilidade acadêmica integrada em mecanismos de colaboração

	genuína, multicultural e multilateral.
Investi- mento	Garantir a participação e a conclusão efetiva do estudante, incluindo o suporte financeiro e educacional adequados para aqueles que vivem em comunidades pobres e/ou marginalizadas.
	Aumentar oportunidades de pesquisa e bolsa de estudos para os acadêmicos.
	Diversificar o fornecimento e nos meios de financiamento do ensino superior.

Fonte: a autora, baseado no documento da Conferência Mundial sobre Educação Superior 2009 (UNESCO, 2009).

Assim também funciona a produção de bens e serviços. A circulação da produção é quase simultânea à própria produção de bens, serviços ou conhecimentos. As tecnologias da comunicação e da informação são fundamentais tanto nos processos de produção como nos de circulação (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012).

Nesse contexto em que o valor fundamental da sociedade passou a ser o conhecimento, surge o desenvolvimento por competência para determinar as novas exigências nos setores produtivos. Conforme Souza e Battini (2013), o desenvolvimento por competências está relacionado com a experiência e converge para o desempenho e os conhecimentos adquiridos. Passa-se a requerer que os conteúdos tenham significado e sejam contextualizados com a realidade.

Esse desafio da qualidade da educação superior requer, então, a revisão de posições epistemológicas e pedagógicas para acolher/propor inovações curriculares à luz dos novos tempos. Uma dessas posições está na aprendizagem por competências, cujo princípio central coloca o aluno como sujeito de sua aprendizagem; portanto, é a aprendizagem o centro do trabalho docente e, conseqüentemente, a *práxis* do professor tem como fim fazer aprender.

Fica evidente que a universidade, enquanto instituição social milenar responsável pela produção e socialização de conhecimentos, encontra-se diante de grandes desafios ante as demandas sociais (ZABALZA, 2004; MESQUITA, 2008). Também o descomunal volume de informação disseminado pela internet e as questões sociais complexas do século XXI impõem uma revisão da produção do conhecimento intelectual no sentido de se reverem a contribuição e o papel das instituições de educação superior, em sua tarefa de transmitir, produzir e disseminar conhecimento com compromisso e responsabilidade social, em atenção tanto aos desafios locais como globais, em prol da construção de sociedades mais justas e igualitárias (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012).

A esse respeito, desde a década de 1990, autores de diferentes áreas de conhecimento afirmam que se intensificou o despertar das universidades para a

necessidade de enfrentar esses imensos desafios globalizados trazidos pela economia, no bojo da chamada Sociedade do Conhecimento (IANNI, 2013; AUDY, 2009; ALMEIDA, 2012).

Audy (2009, p. 147) explica:

Ao mesmo tempo a sociedade passa a esperar mais das Universidades em termos de contribuições ao processo de desenvolvimento econômico e social. Os problemas se tornam mais complexos e o ambiente mais incerto. Neste contexto, as demandas da sociedade crescem constantemente e a capacidade de responder a estas demandas desequilibra-se.

distingue o conhecimento universitário tradicional pelo que designa por “conhecimento pluriversitário”, cuja lógica mais cooperativa e com maior proximidade às realidades contextuais determinam sua aplicação social, justificando assim, necessidade de partilha entre pesquisadores e sociedade. Como lembra esse pesquisador (2003, p.60), o paradigma emergente de uma sociedade, ela própria revolucionada pela ciência, não pode ser apenas um paradigma científico, ou “paradigma de um conhecimento prudente”, tem de ser também um paradigma social, ou “paradigma de uma vida decente”.

As primeiras décadas do século XXI representam um tempo que exige da universidade, como afirma Boavida (2010, p.8): “respostas e níveis de qualidade de ensino que se tornaram simultaneamente mais difíceis e indispensáveis”. Concorda-se com o autor ao propor a concretização de uma efetiva qualificação pedagógica, em sentido amplo, como caminho possível para que haja mudança significativa no ensino universitário.

### **2.2.2 A formação continuada do docente universitário a partir dos desafios da educação superior**

O professor universitário necessita de formação continuada de qualidade como alternativa para fazer frente aos imensos desafios do atual contexto educacional superior. Lustosa e Pessoa (2017, p. 71) caracterizam as sociedades atuais como detentoras de uma dinâmica social complexa, ambígua e desagregadora, refletindo:

É nesta realidade de deterioração e desigualdade das condições sociais na maior parte do mundo que os professores vivem e exercem o seu ofício, conseqüentemente, trabalhando em ambientes de aprendizagem que são socialmente problemáticos, trabalhando, muitas vezes, com alunos que trazem as marcas das condições deformadoras em que reproduzem sua existência.

É nesse contexto que se entende ser papel da IES refletir, coletivamente, sobre os programas de ensino e reconstruí-los permanentemente, incorporando neles aspectos referentes a fenômenos e problemas contemporâneos de relevância social e científica. Isso significa que o docente precisa problematizar sua prática curricular de modo integrado e a partir do contexto em que a desenvolve. São desafios que se colocam na problematização de possibilidades de ação que requerem espaços de diálogo entre a cultura humanística e a cultura científica que contribuam para uma ressignificação de saberes e fazeres da docência superior neste princípio de século.

Entretanto, observa-se na universidade, uma prática pedagógica constituída de saberes prontos e acabados, disciplinarmente organizados de modo linear e transmitidos, na maioria das vezes, por exposição oral do professor. A tarefa de transmitir conhecimento sempre representou a principal atividade da docência na educação superior, sem se perceber que, na maioria das vezes, essa prática não passa de transmissão de informações (DEMO, 2000). Não se pode compreender a realidade retendo informações, mas é a partir delas que se desvenda o novo, progredindo-se na compreensão do mundo. Essa abordagem transmissiva, mais informando que formando os estudantes, pode ser responsável por manter a universidade num lugar de arcaísmo pedagógico (ESTEVES, 2010).

Dessa forma, percebe-se a reprodução de práticas pedagógicas há muito tempo sendo realizadas pelos professores e legitimadas pelas instituições, promotoras de uma cultura individualista docente, denominada de autonomia didático-pedagógica ou autoridade de cátedra do professor (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012). Há quem entenda, equivocadamente, que ela atribui plena liberdade do professor no direcionamento das disciplinas pelas quais é responsável, visão que necessita ser superada, pois compromete a qualidade de ensino e aprendizagem na universidade. Conforme Zabalza (2004, p. 89), "Como a tradição universitária está fundamentada no trabalho individual dos professores, hoje qualquer iniciativa que propicie o rompimento com essa inércia institucional enfrenta grandes obstáculos".



Assim, a referência de muitos docentes da educação superior, em seu percurso de graduação e mesmo de pós-graduação, compõe-se de conhecimentos pautados por visões técnicas, conservadoras e fragmentadas. Alguns pesquisadores sobre educação relatam ser muito comum entre os professores a prática do trabalho coletivo, considerada como “pragmática, mais do que ideológica, e corresponde à vontade de preservar interesses profissionais”(LANTHEAUME, 2012, p. 383).

Faz-se necessário ressaltar que, no Brasil, houve pouco investimento na formação continuada da educação superior, seja pelo custo que ela implica, seja pela falta de projetos inovadores ou de planejamentos adequados que contemplem a implementação de propostas a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo. Contribui para isso o fato de a formação continuada de docentes da educação superior ainda não estar regulamentada; a LDBN 9394/96 artigo 52, capítulo II (BRASIL, 1996) aponta a quantidade de docentes mestres ou doutores, mas não especifica como essa formação deve ocorrer nem tão pouco qual conjunto de conteúdos deve conter. Outro fator é que a pesquisa em educação se apoia em visão normativa e não nos saberes docentes a fim de compor uma base para a formação de professores, conforme alerta Tardif (2000, p. 12).

A nosso ver, um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.

Tão arraigado é o modelo tradicional na universidade que, mesmo ao se planejar a formação docente no espaço universitário, incorre-se, muitas vezes, na mera repetição de técnicas e uso de recursos que também se encerram em si mesmos, transformando-se em atividades que, fatalmente, pela própria repetição, resultarão em seu esvaziamento. Veiga (2010) alerta sobre essa modalidade denominando-a de prática repetitiva em oposição à prática reflexiva, que pressupõe a análise crítica das situações, visando à superação, ao redirecionamento e à ressignificação consciente das ações.

A formação docente universitária brasileira é marcada por iniciativas pontuais, teóricas e dissociadas da realidade docente (CUNHA, 2012). Em geral, a reflexão sobre a própria prática cede lugar a uma perspectiva prescritiva e instrucional, reduzindo-se à aquisição de técnicas e procedimentos, sem representar efetiva

socialização e momento de configuração profissional (NÓVOA, 1995b). Por outro lado, Mizukami et al. (2003, p. 27) reflete que cursos de curta duração “alteram apenas de imediato o discurso dos professores, e muito pouco contribuem para uma mudança efetiva”. E Esteves (2010) alerta que, mesmo quando o curso se reveste de inovação pedagógica, fugindo do tradicional, tendo a prática como alvo central, sem deixar de preservar as experiências dos envolvidos, a mudança parece ocorrer mais em âmbito individual que coletivo, de modo superficial, sem reflexão nem avaliação consistente quanto à adequação e aos efeitos. Já Nóvoa (1995) critica a ausência de um aspecto essencial na formação continuada do docente universitário: o desenvolvimento pessoal, argumentando a relevância de se investir na pessoa e de se considerar o saber da experiência. Dito de outra forma, Leite e Ramos (2012, p. 10) explicam que não se desprezam os conhecimentos, nem eles são o fim da aquisição, pois a meta é “desenvolver competências imprescindíveis à intervenção” para o exercício de seu ofício.

Lustosa e Pessoa (2017, p. 70) expõem que, tanto para docentes como para discentes, não cabe somente o conjunto de conhecimentos científicos e tecnológicos para possibilitar acesso ao mercado de trabalho, mas o desenvolvimento de competências no sentido de “novas dimensões intelectuais, pessoais, sociais, multiculturais, estéticas e afetivas”, que permitam, “sobretudo, a transformação de suas realidades”.

Outro ponto que merece ser mencionado é a necessidade de os formadores serem profissionais com “dupla competência”, a científica e a pedagógica”, conforme expõe Zabalza (2004, p. 169), pois precisam dominar o conhecimento científico do campo de saber específico e favorecer reflexões sobre as práticas docentes universitárias nas quais haja primeiro o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, antes do compromisso com uma disciplina. Isso inverte toda a lógica da formação, focando a forma como os estudantes aprendem, e conseqüentemente, a importância de o professor universitário vivenciar metodologias de aprendizagem ativa e desenvolver a prática da mediação pedagógica.

No Brasil, em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no sentido de assegurar a “flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior”(BRASIL, 2001).

As DCN (FRAUCHES, 2008) constituem um padrão geral de orientação para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e currículos pelas IES no Brasil. Dentre elementos sobre perfil, conteúdos curriculares, estágios, atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação, esse documento oficializa ainda, a organização curricular por competências e habilidades. Dezesete anos depois, ainda é desafiador para o docente sair de uma prática pedagógica tradicional, na qual detinha o controle do processo ensino-aprendizagem para uma prática pedagógica crítica que impulsiona a participação ativa dos alunos em todas as etapas do processo, e cujo eixo central está na aprendizagem.

Entretanto, se práticas e mentalidades não se mudam por decreto, como mudar a forma de ensinar e aprender na educação superior, quando ela pressupõe processos pedagógicos e didáticos mais difíceis de implementar? E, principalmente, para este estudo, como saber se o professor internalizou esses processos, mobilizando-os em diferentes situações de sua prática pedagógica em prol da organização curricular da IES em que atua? Ou se ele tem resistências e cede, aparentemente, aos interesses da IES, sendo instado a uma busca constante de formação continuada? Se assim for, isso acarretaria ônus para o professor, expropriando-o de sua condição de sujeito de seu conhecimento (PIMENTA, 2012).

Portanto, a formação continuada do professor universitário é tarefa complexa, requerendo programas que abracem os interesses institucionais, buscando a atualização permanente do docente universitário não só para alcançar a qualidade de ensino e aprendizagem, mas também para promover a capacidade reflexiva do professor em seu exercício profissional (LIBÂNEO, 2012).

A esse contexto representado pela complexidade do fenômeno formativo do professor da educação superior em serviço, acrescenta-se um último elemento essencial para a transformação da prática docente - a integração da inovação na prática pedagógica universitária.

Muitos autores afirmam que os professores são os principais agentes de mudança de sua própria prática (FERACINE, 1990; SACRISTÁN, 1999; HAGEMeyer, 2004). Outros definem os docentes como profissionais em construção e que há necessidade de conceber a formação desses profissionais como um *continuum* (MARCELO GARCIA, 1999), palavra do latim que significa

“conjunto compacto e conexo”. Todavia, há também estudos que consideram que a construção da docência ocorre por meio das concepções educacionais que fundamentaram a formação do professor; e ainda, apontam que o modo como atuam os professores é reflexo de suas crenças, que funcionam como filtros ou barreiras. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 55) explicam que “quanto mais antiga seja uma crença, mais difícil é mudá-la. As novas crenças são mais vulneráveis à mudança”. Então, é possível avaliar a complexidade do fenômeno formativo na educação superior, ao se considerarem outros resultados de pesquisas em formação docente que indicam, as ideias de senso comum sobre ensino e aprendizagem, além da provável falha de conteúdo, como obstáculos para a adoção do professor de qualquer atividade docente inovadora e criativa (CARVALHO; PEREZ, 2001).

Embora todos os fatores mencionados signifiquem grandes desafios para a formação continuada na educação superior, é inegável a necessidade de os professores receberem formação adequada e direcionada para essa realidade, pois nasce nesse *lócus*, desvelando tensões que necessitam ser trabalhadas, e retorna para esse *lócus*, oportunizando procedimentos próprios e possíveis soluções. Por essa razão, a formulação e implementação de programas mais eficazes para a prática educativa requer entender as múltiplas dimensões envolvidas nos processos formativos, considerando a subjetividade da pessoa e do profissional docente inserido num dado contexto institucional e social.

Imbernón (2012) corrobora com essa questão, ao afirmar que o desenvolvimento profissional do professorado universitário envolve a dimensão pedagógica, o conhecimento teórico, a compreensão de si mesmo e o desenvolvimento cognitivo, tudo isso “acrescido ou configurado por uma situação laboral-contextual que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. O contexto condiciona” (IMBERNÓN, 2012, p.45).

Nessa direção, Alarcão e Tavares (2013) relacionam a adaptação às novas exigências da formação e da educação a um saber qualitativamente diferente, assentado em mudança de atitude e modo de ver do professor. São processos de significação que surgem a partir da reflexão, individual e coletiva, frente ao complexo ato da docência e que são contínuos, pois não só antecedem a ação docente, mas também ocorrem durante e depois dela. Trata-se de um processo de melhor elaboração da concepção sobre prática docente por meio da relação com o outro, ocorrida num dado contexto e entre os membros de uma instituição, numa

aprendizagem compartilhada que potencializa a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

A esse respeito, Rivas e Casagrande (2005) destacam a importância da formação continuada do professor universitário no interior da instituição a partir de um levantamento de necessidades específicas.

Evidencia-se assim, que o contexto é fator essencial para a formação continuada docente, mas não é o único e, portanto, há ainda, dentre outros aspectos, carência de pesquisas sobre as necessidades profissionais do professor universitário, para que a formação continuada seja efetivamente legítima e contribua para a melhoria das aprendizagens desse profissional no contexto específico onde atua.

E, nesse sentido, Lucarelli (2000) aponta que a inovação na formação pedagógica do professor universitário é ainda um desafio institucional. Isso porque, conforme adverte Farias (2006), o conceito de inovação diverge muito entre os sujeitos de uma IES, por se tratar de termo ambíguo, sujeito a múltiplas interpretações e determinantes.

Nesse contexto diverso e complexo, no qual os desdobramentos conceituais de pesquisas na área de formação de professores conflitam, muitas vezes, com as bases políticas e ideológicas dessa área, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências?

Esse problema sinaliza a necessidade de ressignificação dos processos formativos, concebendo-os de forma mais ampla e completa, ou seja, integrando saberes técnicos, didático-pedagógicos, saberes pessoais de autoconhecimento, valores, atitudes e saberes relacionais que permitam a partilha e ampliação de experiências.

**A tese proposta é que a adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências requer uma construção curricular coletiva, e não de forma colegiada, num intenso processo formativo integrado entre os âmbitos institucional e pedagógico, por meio de fundamentação conceitual articulada a uma prática real, partilhada, vivificada e ressignificada pelos inúmeros sentidos da experiência e dos processos relacionais.**

### 2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir dessa tese, foi constituído como objetivo geral dessa investigação: analisar o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências. É fundamental serem valorizadas as reflexões promotoras de rupturas paradigmáticas nos processos formativos permanentes de educação superior, principalmente, aqueles que focalizam a pessoa do professor, suas percepções e sua profissionalidade, pois isso favorece as condições de produção de conhecimentos socialmente relevantes para a formação de cidadãos reflexivos e críticos.

Nesse sentido, são os seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- compreender como o processo de transformação pedagógica, ocorrido no interior de uma IES privada brasileira, no período de 2000 – 2017, promoveu ou não mudanças;
- compreender as reações docentes frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira;
- compreender as reações organizacionais frente à inovação de ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira.

### 2.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Neste tópico, buscam-se estudos que se relacionam com o problema desta pesquisa – analisar o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências. Ou seja, trabalhos que relatem processos formativos coletivos ou institucionais sobre a construção curricular por competências nas IES, visto ser imprescindível essa relação mútua para alicerçar o processo de amadurecimento individual e institucional. Entende-se ser necessário inovar modelos de construção curricular e, para tanto, são imprescindíveis espaços de reflexão coletiva que favoreçam a mudança das posturas docentes e gestoras.

### **2.4.1 A formação continuada de professores universitários e gestores como composição organizativa da reestruturação curricular: ainda uma lacuna nas pesquisas**

No atual contexto em que se institui uma lógica de currículo em construção permanente, entende-se que os processos formativos são o principal caminho para a superação do anacronismo acadêmico de docentes universitários que são portavozes de um saber dogmatizado. Entretanto, Imbernón (2012, p. 99) explica a dificuldade dos processos formativos coletivos ou institucionais

Hoje em dia não pode haver inovação sem um trabalho conjunto entre o professorado. É fácil dizer isso, mas sua aplicação é muito difícil na universidade. A cultura individualista domina o docente universitário, e no mundo atual, o trabalho em equipe se torna necessário e imprescindível, não apenas na pesquisa, mas também na docência.

Portanto, o currículo é esse fio condutor, por onde perpassam as múltiplas dimensões envolvidas nos processos formativos, desde a subjetividade do profissional docente inserido num dado contexto institucional e social, até as políticas internas e externas que continuamente propõem novas dinâmicas, mais abertas, mais flexíveis, mas provisórias. Conforme Freitas (2016), é no contexto da educação institucionalizada que a construção do currículo se torna o eixo integrador capaz de articular pessoas e conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas. O currículo constitui-se, assim, simultaneamente, o desencadeador, o organizador e o viabilizador dos processos formativos do docente universitário, visto oportunizar o aperfeiçoamento e as inovações do processo educativo. Concorde-se com Feldmann, Massetto e Freitas (2016, p. 1145) quando afirmam “A ousadia de inovar currículos traz consigo a necessidade de replanejar um sistema de formação de todo o corpo docente para construir e levar à frente os novos currículos”.

Além disso, esse caráter integrador do currículo com os processos formativos passa a ter novo significado quando o próprio currículo tem de ser integrado. Há necessidade de inovar modelos de construção curricular e, para tanto, são necessários espaços de reflexão coletiva que integrem posturas docentes e gestoras. Imbernón (2009, p. 41) define “[...] unir a formação com um projeto de inovação e mudança é potencializar a formação, aliada a uma experiência de inovação na Instituição educativa... A relação de formação-inovação não é tanto o binômio teoria-prática como o de prática-teoria”, ou seja, a reflexão sobre a prática a

partir da teoria contribui para a inovação, sendo determinante para a constituição e o aprimoramento da *práxis* docente. Trata-se de relação mútua e imprescindível no processo de formação docente, alicerce para o processo de amadurecimento individual e institucional.

Nessa perspectiva, utilizaram-se os descritores “formação continuada” e “construção curricular” para mapear a produção de artigos científicos publicados pela revista *e-Curriculum*, sem delimitação de datas. Foram encontrados 51 trabalhos, dos quais 37 foram descartados imediatamente, pois não tinham aderência ao objeto de estudo da pesquisa. Das 14 teses restantes, a leitura dos resumos permitiu descartar ainda, mais cinco pesquisas que se referiam às representações dos alunos sobre o ser e fazer docente, a formação da identidade do professor, a formação continuada sobre as tecnologias, práticas de estágio e fundamentos do discurso pedagógico na profissionalização docente. Outro trabalho foi descartado por não ser artigo científico, mas apresentação de número especial da revista. Embora sejam fundamentais para a formação continuada, as discussões específicas não se articulam à construção curricular. Portanto, restaram oito trabalhos, cujos resultados contribuem para esta pesquisa, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Artigos científicos aderentes ao objeto desta pesquisa

Título	Autor (es)	Principais resultados
Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação	FELDMANN; MASETTO; FREITAS (2016)	Reflete sobre a tese de Arantes-Pereira (2012) que relata o Programa de Apoio à Aprendizagem (PROA) criado pela pesquisadora e profissionais das áreas pedagógica e administração de conflitos na UFPR Litoral. Nele, o Projeto Pedagógico está sempre “em movimento”, sendo avaliado e replanejado, por meio de espaço de trabalho ocorridos quatro vezes ao ano, no mínimo, sendo oportunidades de formação continuada, pois a partir das pendências, dificuldades e necessidades apontadas, propicia-se um trabalho coletivo de avaliação e replanejamento com professores da Universidade e convidados.
Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores	MASETTO; FELDMANN; FREITAS (2017)	A ampliação da visão de currículo e sua multidimensionalidade requer uma formação de professores mais atual e contextualizada às novas exigências educacionais. Tal perspectiva curricular permite identificar a possibilidade de integração de culturas e contextos às diversas situações e projetos educacionais dentro e fora do espaço de educação formal, desenvolvendo conhecimentos, competências e valores que promotores de cidadania de pessoas e comunidades. Isso requer repensar e reorganizar programas, projetos e currículos de formação de educadores que atendam às atuais exigências do processo de educação.



Contexto, currículo e formação de professores em um curso de fisioterapia	GAETA (2017)	Para o professor se motivar a rever sua prática e se integrar efetivamente a um currículo inovador, será necessário ofertar-lhe oportunidades para: a) ressignificar o currículo: (i) reconhecer a necessidade da mudança; (ii) desenvolver sentimento de pertença; b) ressignificar a didática: (i) compreender a complexidade didática de atuar em novos paradigmas; (ii) reconhecer a necessidade do desenvolvimento de competências pedagógicas específicas; (iii) conhecer novas possibilidades didáticas.
Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente	REZENDE; SILVA; LÉLIS (2014)	As possíveis relações existentes entre currículo, conhecimento e poder na construção de hegemonias <sup>16</sup> o deslocam do sentido puramente técnico e o localizam nos tecidos econômico, político e social. O currículo, resultado dos embates travados entre grupos/instituições distintos para o controle da sociedade, denota o poder de quem tem condições de estabelecer os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na educação formal, os processos e as relações nesse local. Portanto, o currículo apresenta-se como potencial disseminador de ideias, propagador de ideologias, construtor de hegemonias. Entretanto, há sempre novas disputas se estabelecendo no campo curricular.
Implicação, autorização e <i>standardização</i> curricular: a formação de professores como re-existência	MACEDO (2015)	Tomando a implicação, a autorização e a própria formação, enquanto realidade experiencial irreduzível, como centralidades conceituais, reflete-se sobre a formação docente orientada para a construção de re-existências autorizantes, num contexto de concepções de políticas curriculares que voltam a apontar para a <i>standardização</i> como ideal de política de currículo.
Modelos de formação docente em projetos curriculares inovadores: reflexões a partir de uma experiência formativa	KELLER-FRANCO (2018)	A análise documental do modelo de formação dos cursos de licenciatura da UFPR Litoral analisados permite afirmar que tal modelo encaminha-se para uma orientação social-reconstrucionista ou crítica. Essa orientação caracteriza-se por incluir a análise do contexto social no processo ensino-aprendizagem e adotar uma perspectiva do conhecimento como construção social. Ela concede ao perfil docente o papel de agente de mudanças comprometido com valores emancipatórios frente às relações desiguais de poder presentes na sociedade e na escola.
Projetos inovadores e a formação de professores: o caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-litoral (UFPR-litoral)	ARANTES-PEREIRA; FELDMANN; MASETTO (2014)	Uma inovação de caráter curricular supõe tratamento novo para todos os elementos curriculares: contextualização histórico-social, ampliação do foco da aprendizagem, desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, novo modelo de organização das disciplinas, incentivo às metodologias ativas, processo de avaliação que motive o aluno a aprender, postura do professor mediador na relação pedagógica. Nesses termos a análise do projeto de formação da UFPR Litoral evidencia uma inovação.
Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito	MASETTO; ZUKOWSKY-TAVARES (2015)	A participação dos docentes de forma contínua nesse processo, liderados por um Coordenador Pedagógico garantindo a troca de experiências e reflexões, criando uma verdadeira equipe de professores e atuando conjuntamente na docência, foram características muito evidentes neste projeto curricular inovador de um curso de Direito.

Fonte: a autora, 2019.

O mapeamento desses trabalhos destaca a preocupação do pesquisador Marcos Masetto com a temática da formação continuada dos docentes em processo de inovação curricular, publicando em parceria com outros pesquisadores de 2014 a 2017. Entretanto, não se evidenciaram trabalhos referentes a uma formação continuada institucional para os sujeitos envolvidos no processo –

<sup>16</sup> A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau concebe hegemonia “[...] como uma operação discursiva que aspira à universalização de um discurso específico, buscando fixar sentidos, de forma a alcançar a plenitude que falta ao social” (BURITY, 2008, p. 36).

professor e gestor – voltada à inovação curricular numa abordagem por competências na graduação.

Uma segunda busca, agora em teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), empregando os descritores “construção curricular por competências” e “formação continuada” resultou em 116 trabalhos. A maioria das pesquisas foi descartada por não pertencer ao escopo deste estudo. Somente 3 pesquisas foram selecionadas por relacionarem construção curricular e formação continuada dos docentes de educação superior, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Teses com aderência ao objeto de estudo desta pesquisa

Título	Autor (ano)	Resultado
A abordagem por competência nos currículos de formação profissional técnica na área de saúde (tese)	CANUTO (2012)	Os resultados da pesquisa permitiram confirmar a hipótese de trabalho, identificando que a ESP-CE, apoiada nas orientações oficiais, anuncia e desenha seus currículos com base na abordagem por competências, mas, quer seja no inscrito, no manifestado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa ou nas observações realizadas, não há uma posição epistemológica consistente com essa abordagem, o que evidencia a fragilidade de sistematização dessa abordagem quanto à construção, organização e desenvolvimento curricular.
Educação corporativa e currículo: avanços e desafios (dissertação)	ZANOTTA (2016)	Esta pesquisa constata o caráter do currículo baseado em competências como o currículo mais aproximado ao contexto organizacional e quais competências o constroem. Identifica os avanços da área e os desafios a serem conquistados. Confirma a importância da educação corporativa, no contexto da educação continuada, como processo contínuo de aprendizagem, no sentido de aprendizagem para a vida toda.
(Des) (Re) construir o conhecimento pela pesquisa: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica (tese)	LEAL (2008)	A estruturação das matrizes curriculares foi organizada em eixos temáticos; nas práticas curriculares, as atividades seriam projetos de pesquisa, tendo como parâmetro os problemas detectados na prática. Cada professor elaborou um projeto temático, analisado em reuniões do curso. Também foram discutidos os critérios de avaliação. Constatou-se no docente a necessidade de ruptura no seu agir pedagógico, passando de uma pedagogia marcadamente conteudista e teórica para uma perspectiva reconstrutivista que aponte para uma epistemologia da prática. Os resultados revelaram, ainda, aspectos indispensáveis ao processo do educar pela pesquisa: interdisciplinaridade, flexibilização no manejo dos conteúdos, autonomia na (re)construção do conhecimento, interesse dos participantes no processo educativo, e eixo temático como ponto aglutinador do conhecimento.

Fonte: a autora, 2019.

As teses e a dissertação não correspondem exatamente à temática, pois Canuto trata de currículo por competências, mas não de formação docente, mas não de formação docente. Já Zanotta pesquisa sobre currículo por competências na educação corporativa, mas não de formação continuada do docente e/ou do gestor

universitário. Somente a tese de Leal trata de formação continuada e construção e implementação curricular, mas não menciona competências.

Assim, são lacunas quanto ao processo de construção da nova lógica curricular: como ocorre, qual o papel dos envolvidos como sujeitos curriculares – docentes e gestores, principalmente –, quais embates e mediações ocorrem e, principalmente, como saber em que medida os docentes estão superando modelos tradicionais para assimilar a inovação curricular voltada à aprendizagem numa abordagem por competências na graduação. Nesse ângulo, os diferentes mapeamentos realizados, a partir de diversas fontes de dados relevantes na catalogação da produção de conhecimento no campo do ES brasileiro<sup>17</sup>, evidenciam não haver pesquisa sobre formação continuada do docente e do gestor universitários, relacionada à inovação curricular numa abordagem por competências na graduação, demonstrando a relevância da discussão proposta nesta pesquisa.

---

<sup>17</sup> Cabe lembrar que esta revisão se limitou às pesquisas brasileiras sobre a temática por entender que envolve tanto a consideração dos diferentes valores culturais que residem por trás dos processos educativos quanto as diversas compreensões acerca do que é relevante ou inovador na educação superior (PORTO; RÉGNIER, 2003). Dessa forma, buscou-se evidenciar o contexto atual do ES brasileiro, considerando-o resposta à globalização em curso, à nova ordem econômica mundial por meio da criação de novos códigos que aproximem a educação brasileira das tendências produtivas mundiais.

### 3 COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES

Analisadas as condições que concorrem para as novas abordagens curriculares por competência tanto no seio das políticas públicas globalizadas de educação superior como nos contextos das IES, dada a necessidade de formação continuada do docente universitário brasileiro relacionada à inovação curricular numa abordagem por competências, importa agora deter-se sobre o conceito de competência.

Este capítulo apresenta a evolução do conceito de competência com vistas ao esclarecimento da polissemia terminológica. Em seguida, analisa<sup>18</sup> os componentes comuns nos conceitos de competência mencionados em publicações de pesquisadores brasileiros em periódicos científicos, baseando-se em estudo de revisão de literatura realizado por Navío Gámez (2016) em sua tese de doutorado; também destaca as implicações dessas perspectivas para a organização curricular. Posteriormente, faz-se uma análise dos desdobramentos por que passou o conceito de competências em terrenos nacionais e internacionais nos novos currículos após o Tratado de Bolonha. E finalmente, apresenta-se o conceito de competência à luz de Gerard Scallon, considerando tanto a formação geral como a formação profissional.

A intenção deste estudo é evidenciar a relação entre aspectos epistemológicos, pedagógicos e curriculares na abordagem por competências para o âmbito educacional, considerando o enfoque conceitual subjacente à definição e ao desenvolvimento de competências em propostas curriculares.

#### 3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO COMPETÊNCIA

Este tópico do capítulo reflete sobre a importância da análise conceitual do termo competência, dada a sua polissemia, especialmente no contexto educacional. A partir disso, explicita as consequências desse caráter polissêmico na tradução do termo competência para outros idiomas e no uso do termo sobreposto ao termo habilidades, em muitos documentos oficiais brasileiros. Após a análise conceitual,

---

<sup>18</sup> A análise conceitual, processo que incorpora um exame completo dos elementos básicos que compõem um pensamento, ideia ou noção, deve ser empreendida quando um conceito, já introduzido, definido e clarificado na literatura de uma área específica, necessita de estudo adicional para movê-lo a outro nível de desenvolvimento, de modo a torná-lo aplicável eficazmente na pesquisa e na prática dessa área, ampliando seu entendimento entre aqueles que o utilizam (FERNANDES *et al.*, 2011).

discute-se a evolução histórica e teórica do termo competência, evidenciando as múltiplas fontes de contribuições de diferentes áreas para a constituição do conceito em educação.

### 3.1.1 A polissemia do termo e a importância da análise conceitual

O tema competências, embora não seja novo, reveste-se de complexidade em razão da diversidade de conceitos, implicações e variações de abordagens que o termo admite em diferentes contextos de uso, principalmente, nos últimos vinte anos nos países ocidentais. Marinho-Araújo e Almeida (2016, p. 3) relatam que o

termo “competência” foi sendo associado a uma variedade de atributos como “capacidades”, “aptidões” ou “expertises” necessários à execução de determinadas atividades profissionais. Essa diversidade na utilização do termo contribuiu para que o conceito de competência fosse sendo dissociado da ideia de uma especialidade de alto nível, adquirindo mais flexibilização e um uso mais constante, especialmente no sistema educativo.

Os autores explicam que a ampliação dessa noção ocorre no bojo das exigências de conhecimentos científicos e tecnológicos articulados a aspectos socioafetivos, deixando, aos poucos, de um limitado saber-fazer para o reconhecimento das influências históricas e socioculturais nas práticas sociais da vida pessoal e profissional. Isso implica considerar o caráter coletivo de competências requeridas por diferentes contextos profissionais, diversificando as definições de competência.

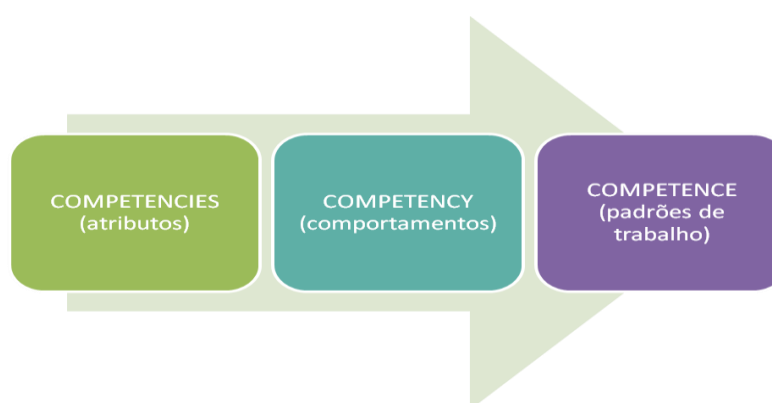
No âmbito acadêmico, tais contextos abordam a aprendizagem por competências tanto do estudante como do professor, e por consequência, discutem essa abordagem curricular e as respectivas diretrizes de ensino, a metodologia e a avaliação da aprendizagem; já no âmbito empresarial, discutem-se as competências do profissional, das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e processos de acreditação) (FLEURY; FLEURY, 2001).

No entanto, além da polissemia do termo, outros fatores contribuem para o que se passou a denominar confusão terminológica, a tal ponto que Le Deist e Winterton (2005, p. 29) afirmam ser impossível chegar “a uma definição capaz de acomodar e reconciliar todas as maneiras como o termo é usado”. Para Navío Gámez (2016), pode gerar confusão terminológica para as pesquisas a tradução de termos como *competence / competency*, quando entendidos como sinônimos, visto

que *competency* (EUA) denota certas categorias concretas e/ou qualidades da pessoa e suas características (no sentido de performance), enquanto *competence* (Reino Unido) denota o trabalho que as pessoas realizam, as qualidades genéricas sem especificações, por terem sentido global.

Segundo Ceitil (2016), *competency* aponta para a pro-eficiência e é um termo preferencial dos americanos. Já a terminologia *competence* é mais usada pelos britânicos e é interpretada como a capacidade de os indivíduos realizarem determinadas tarefas. Essas divergências conceituais podem ser representadas num *continuum*, conforme a Figura 3.

Figura 3 – *Continuum* de conceitos de competências



Fonte: Adaptado de Moore; Cheng; Dainty (2002) e Hoffman (1999).

Como forma de ultrapassar essas divergências conceituais, Mulder (2007) aconselha que a interpretação do termo seja feita em função do contexto a ser utilizado. Como não existe uma tradução diferente dessas duas terminologias para o português, emprega-se tão somente o termo competências, o que pode gerar muita ambiguidade nas traduções dos textos para a língua portuguesa.

No Brasil, em especial, há documentos oficiais em que o emprego do termo abre possibilidades de interpretações diversas e, eventualmente, conflitantes ou vagas e difusas, requerendo não apenas elucidação dos possíveis significados, mas também uma análise crítica mais acurada (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008). Marinho-Araújo e Rabelo (2015, p. 450) reforçam essa fragilidade terminológica ao afirmarem:

essa dificuldade contemporânea em se partilhar uma definição única, clara e consensual de competência permanece, particularmente na área educacional, onde, em muitos documentos oficiais há a sobreposição dos termos competências/habilidades, usados de modo combinado, como se fossem semelhantes, sem distinção nem clareza quanto a seus usos ou especificidades teóricas e conceituais, levando a distorções acerca da identificação relativas a cada um (KUENZER, 2004a, 2004b, 2003, 2002; MARINHO-ARAUJO, 2005, 2004; PLANTAMURA, 2003, 2002).

De outro lado, parte da comunidade acadêmica brasileira ainda reluta em aceitar a abordagem curricular das competências por entender que se trata de perspectiva de educação a serviço da chamada economia do conhecimento em detrimento da apropriação da cultura, com a qual o educando estabelece uma identidade, tanto na dimensão de realização social quanto individual (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013; FIDALGO; FIDALGO, 2007; OLIVEIRA, 2001). Essa polêmica ideológica permite reconhecer as delicadas relações entre epistemologia e pedagogia, pois um modelo de ensino fundamentado em uma epistemologia intelectualista, por exemplo, teria muitas dificuldades práticas e metodológicas para se adequar à pedagogia das competências.

Entretanto, há pesquisadores de educação superior que destacam o caráter multidimensional da competência com vistas a superar concepções que historicamente restringem a noção de competência a desempenhos e resultados (ZABALA; ARNOU, 2010; RUÉ; ALMEIDA; ARANTES, 2009; DUARTE, 2001; SCALLON, 2015). Consideram uma lógica de competência que atenta para as dimensões contextuais, políticas e socioculturais, visando à formação do indivíduo não só para o mercado ou para a sociedade, mas também para a sua realização pessoal em prol do desenvolvimento de competências para a vida, nos aspectos pessoal, laboral ou comunitário (SANTOS, 2011). O Quadro 6 apresenta outros posicionamentos revelando o embate em torno dessa temática.

Quadro 6 – Aspectos positivos e negativos sobre a lógica das competências

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Explicita saberes implícitos associados ao trabalho até então ignorados.	Pode favorecer a ideologia racionalista-pragmatista, de abordagem funcionalista-condutivista, própria do sistema capitalista.
Estabelece relação entre conhecimentos e ação a partir de comportamentos observáveis e mensuráveis.	Abordagem reducionista por meio de técnica, instrumental e aplicada (foco no saber-fazer).
Centra-se no aprendiz, requerendo dele mais controle e autonomia sobre seu processo de aprendizagem.	Há fragmentação dos saberes em listas e a lógica da atomização da competência perde seu sentido.

Fonte: a autora, com base em Linard e Belisle (1996) e Seabra (2010).

Outra confusão terminológica que pode acarretar erros de interpretação e de procedimento, segundo o autor, é quando o termo competência se centra em comportamentos ou condutas em vez de requisitos, os quais têm valor explícito nas organizações. Os comportamentos ou as condutas centram a avaliação em comportamentos estandardizados, enquanto os requisitos organizativos ou sociais geralmente são mais abrangentes e, portanto, representam nível coletivo e contextual.

Entretanto, DÍAZ-BARRIGA (2011) afirma que muitos estudos discutem o termo competência tão somente a partir de seus significados etimológicos, ou buscando explicar sua transição do campo laboral para o educacional, ou ainda, comparando diversos conceitos a partir de critérios de atribuição de desempenho sobre um assunto ou área de conhecimento.

Tobón, Pimienta e García (2010) parecem corroborar com aquele autor ao argumentarem que há um baixo grau de rigor conceitual no campo das competências, necessitando de construção teórica mais precisa e transdisciplinar. Desse modo, considera-se que a temática conceitual sobre competência ainda se apresenta desafiadora, principalmente no Brasil, carecendo de análise dos componentes básicos da noção de competência na educação superior brasileiro; de identificação do arcabouço teórico que fundamenta essa noção; e qual o tratamento conceitual atribuído a esse termo nas pesquisas relacionadas a essa temática na educação superior.

Nessa direção, as diferentes acepções que se podem considerar para um mesmo conceito são passíveis de ser agrupadas em distintos enfoques para um estudo conceitual que desoculte a lógica implícita nessa polissemia. Navío Gámez (2016) destaca que as competências possuem um marcado caráter sociopolítico, o que significa que são interpretadas de maneiras diferentes em contextos geográficos e políticos distintos. Esse autor explica que a "competência e o uso que se faz dela estão condicionados à definição que se considera, ao enfoque no qual se localiza e às características do contexto no qual se planeja" (NAVÍO GÁMEZ, 2016, p. 22, tradução livre).

Assim, a polissemia da palavra deixa margem para diferentes interpretações, possibilitando equívocos e associações construídas a partir das concepções de quem faz uso do conceito e propaga uma visão própria de competências



(SHIROMA; CAMPOS, 1997). Isso acarreta um significativo desvirtuamento e descrédito quanto à utilização do termo (PINHEL; KURCGANT, 2007).

Ainda que haja uma variedade de definições para competências, de modo geral, elas transitam pelas esferas de formação (inicial e continuada) e pela qualificação ocupacional, envolvendo como componentes: conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes, e convergem para a aplicação desses componentes em situações reais que requeiram mobilização e integração deles.

Essa perspectiva integradora e ampliada de competência concorre para a noção desse termo como elemento que circunda todas as esferas da formação humana, entremeando-se ao desenvolvimento humano como um todo e permeando as diferentes esferas do cotidiano da vida pessoal, social ou profissional, numa compreensão do homem como ser biológico, histórico e social. Assim, o conceito de competências extrapola o conhecimento curricular oriundo da escola e das instituições de formação profissional, porém se entrelaça a ele, constituindo-se ora em produto ora em produtor de novos conhecimentos e possibilidades de atuação, em que as respostas dadas a determinada situação expressam a competência instituída, não apenas no âmbito acadêmico, mas também na vida cotidiana (SCALLON, 2015).

### **3.1.2 A evolução histórica e teórica do termo competência**

Etimologicamente, o termo competência possui nuances relevantes. No latim, *competentia* quer dizer “proporção”, “justa relação” e significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto (BRONCKART; DOLZ, 2004). No grego, tem a mesma raiz etimológica da palavra competição, do verbo *competere*, que significa “esforçar-se”, “empenhar-se”. Vale ressaltar que o sentido clássico trata competição como uma atividade conjunta, uma parceria, uma sinergia, sem a ideia de individualização (MACHADO, 2010).

O termo surge, primeiramente, na língua francesa, no século XV, na área jurídico-legal, para designar a autoridade conferida a uma instituição (BRONCKART; DOLZ, 2004). Conforme esses autores, no século XVIII, o termo se expande para os indivíduos, assumindo a acepção de capacidade, decorrente do saber ou da experiência.

Em meados do século XX, o termo competência foi introduzido no vocabulário dos recursos humanos pelo psicólogo Robert W. White, que, em 1959, publicou um livro, intitulado *Motivação reconsiderada: o conceito de competência no qual sustentava a ideia de que a principal força impulsionadora do ser humano era o senso de competência* (LE DEIST; WINTERTON, 2005).

Entretanto, somente no fim da próxima década, o termo se torna alvo de teorização científica no campo da linguística, quando Chomsky, em 1968, distinguiu competência de desempenho (DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

Chomsky introduziu a noção de competência linguística, que se tornou central para os avanços sobre cognição, opondo-se às teorias comportamentalistas da aquisição da linguagem. O cientista explicou que essa competência decorre da existência de uma disposição inata, uma estrutura mental que equipa todas as pessoas de uma capacidade intrínseca de produzir e compreender qualquer língua, a qual explica o desempenho linguístico observado (BRONCKART; DOLZ, 2004).

No campo da psicologia, o termo competência tem suas raízes em 1973, com a publicação de um artigo de McClelland, no qual questionava o quociente de inteligência como medida de avaliação, criticando sua limitação. Afirmava que os testes de inteligência e de aptidão são ineficazes para predizer o êxito extraescolar por não haver relação entre o êxito obtido neles e o êxito na vida profissional. No artigo, recomendava que fosse verificado o comportamento dos profissionais no trabalho, identificando as diferenças de desempenho; os profissionais de desempenho mediano traduziriam as competências que, devidamente pesquisadas, poderiam ser estimuladas. Dessa forma, propôs um novo modelo para as predições de eficiência em processos e resultados das organizações – as competências (TEJADA ZABALETA, 2008).

Inaugura-se assim, a noção comportamentalista da competência, em voga durante a década de 1970, e associada à noção de *skill*, habilidade, estando ligada a trabalhos como os de Bloom ou Mager, que procuravam uma definição muito exata e prescritiva dos comportamentos a desenvolver, organizando-os em sequências de complexidade crescente de modo a guiar a aprendizagem (ROLDÃO, 2003).

Silva (2006) destaca que, nas décadas de 1960 e 1970, a perspectiva de competências pertencia essencialmente ao contexto do mundo do trabalho e da produção, enfatizando a “dimensão técnica e restrita de autonomia, criatividade,

capacidade intelectual e política”, representando “um perfil profissional a ser formado” (p. 17).

Especificamente, na década de 1970, o termo competência é associado à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, ou seja, à organização. Nessa perspectiva empresarial, a competência é entendida como modo de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego (DIAS, 2010).

Em 1982, Richard Boyatzis publica sua primeira obra sobre modelo de competências, concluindo que os comportamentos gerenciais eficazes são resultado de três variáveis: funções e demandas do cargo, ambiente organizacional e competências da pessoa. Define competência para o trabalho como “uma característica subjacente de uma pessoa, que pode ser um motivo, traço, habilidade, aspecto da autoimagem, atitudes, valores, papel social ou um corpo de conhecimentos que ela usa” (BOYATZIS, 1982, p. 21). Para ele, o organismo humano é um sistema complexo como as organizações e, portanto, esses sistemas não podem ser observados de modo isolado, ou seja, as competências de uma pessoa não podem ser analisadas sem considerar o contexto.

A partir das décadas de 1980 e 1990, a noção de competência ressurge no contexto de uma nova economia, influenciada pela expansão das TIC, em substituição ao modelo fordista/taylorista de organização do trabalho. Nesse cenário, os cidadãos precisam manifestar outras capacidades mais gerais e flexíveis – as competências. Bronckart e Dolz (2004) consideram as competências dessa época pouco definidas, variando entre o ser e o dever-ser, com mais capacidades metacognitivas e saber-fazer do que de conhecimentos.

No campo da sociologia do trabalho, esclarece Tomasi (2004), a partir de 1985, os estudos sobre competência substituem estudos sobre qualificação, tema principal desde 1945. O autor explica que competência é uma demanda do patronato, termo empregado por ele, não pelos sociólogos, tratando das exigências de cada posto, que as empresas não sabem mais definir; independe das especificidades do indivíduo e diz respeito às capacidades profissionais, à sua formação sistemática e socialmente controlada. A competência se define, portanto, pelo posto de trabalho (DADOY; HENRY; HILLAU, 2001).

Roldão (2003) relata ter sido ao longo da década de 1990 que o tema da competência adquiriu destaque nos debates políticos e nos documentos de

organizações transnacionais com influência no domínio educativo, ainda que tenha sido muito utilizada na década de 1960, associada à pedagogia por objetivos.

No campo da educação, especificamente, introduz-se a noção de competência na reconfiguração da organização curricular, em consequência da globalização e do mercado de trabalho orientada para contextos de profissionalização e permanentemente intersectada pela formação transdisciplinar das tecnologias de informação e comunicação.

Mas, pode-se afirmar que a perspectiva das competências se inspira no ideário de um movimento mais pioneiro de renovação do ensino surgido na primeira metade do século XX, a Escola Nova. Duarte (2001, p. 35) considera as competências como integrantes de pedagogias do “aprender a aprender”, cuja origem se relaciona à Escola Nova: “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey”.

Ao mesmo tempo que a reorganização curricular por competências proposta por meio de documentos oficiais concede maior autonomia às instituições escolares e às IES, elas são reguladas por princípios de prestação de contas (*accountability*), indicadores de performance e garantias de qualidade (PANG, 2007). O controle desloca-se assim, para os resultados, mais do que para os processos.

Finalmente, no campo da filosofia, Schio (2012) explica que, em Aristóteles, e no âmbito da razão, especificamente na parte deliberativa, encontra-se a distinção entre o “fazer/produzir” da técnica e “o agir” da *práxis*. Também de acordo com Schio (2012), o pensamento de Arendt (2010) aproxima-se do aristotélico quando expõe a vida ativa e a distingue das três atividades: o labor, o trabalho e a ação. Essa relação, presente nas *práxis*, oferece aos processos de formação humana a possibilidade de integrar a dimensão da reflexão aos processos, resultados ou produtos nos atos ou no conjunto de atos.

Assim, a literatura atual sobre competência em educação não provém de um paradigma teórico único, mas de múltiplas fontes advindas de áreas como linguística, psicologia, sociologia, filosofia<sup>19</sup> e educação para o trabalho (TOBÓN,

---

<sup>19</sup> Wittgenstein (1988), citado por Tobón (2005), tal como diversos filósofos e sociólogos no século XX, fez construções relacionadas às competências; ele ancora as competências ao conceito de jogos de linguagem, entendidos como sistemas de comunicação completos entrelaçados por regras, nos quais o significado é o produto do uso da linguagem em um contexto ou modo de vida. Em toda

2005). Também Medeiros (2016, p. 1032) defende que “a noção de competência coloca desafios que não podem ser vencidos sem os aportes de muitas ciências, entre as quais a Sociologia do Conhecimento, a Psicologia Social e a Psicologia Cognitiva propriamente dita”. O Quadro 7 sintetiza essa variedade das principais contribuições do conceito de competência para a educação.

Quadro 7 – Evolução teórica das principais contribuições do conceito de competência

Áreas do conhecimento	Abordagem	Conceito específico de competência	Concepção implícita de competência
Linguística (1968)	Generativa	Competência linguística: capacidade que o falante possui de, a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de seqüências, de frases (Noam Chomsky)	Potencial biológico que capacita o indivíduo para o desempenho, sendo esse último um reflexo comportamental da competência.
Sociologia (1970)	Generativa	Competência ideológica: conjunto de maneiras específicas de realizar seleções e organizações de um determinado discurso (Eliseo Verón)	Estrutura de elementos finitos tem a potencialidade de gerar infinitas estruturas ideológicas
Psicologia (1973)	Psicométrica	Competência individual: série de características e capacidades do indivíduo, denominadas habilidades, que permitem a avaliação voltada para seleção, focada não mais no conceito de inteligência (McClelland).	Repositório de recursos que o indivíduo acumulou biograficamente, e efetivamente “possui”, já que explicam seu desempenho laboral.
Psicologia Organizacional (1982)	Comportamental	As competências são características relacionadas com um desempenho profissional efetivo e/ou superior. Permitem obter resultados específicos por meio de ações específicas, no âmbito de um determinado contexto (Richard Boyatzis).	Define-se na relação entre elementos intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo.
Filosofia da Linguagem (1987)	Teoria da ação comunicativa	Competência interativa: capacidade de, num dado discurso, não estabelecer o ponto de partida para o entendimento de determinado conceito, mas reconhecer que é preciso refletir por meio da linguagem como meio de formação desse conceito (Jürgen Habermas).	Trata-se de recorrer à linguagem para solucionar problemas surgidos na própria linguagem, numa postura metodologicamente reconstrutiva.
Psicologia Organizacional (1990)	Funcional	Capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços (Prahalad e Hamel).	Considerada como fenômenos interpessoais e definida como resultados de desempenho ou modalidades de ação.

competição há um uso de regras implícitas ou explícitas para se comunicar. Aplicado ao aprendizado de uma ciência ou disciplina, o conceito de jogos de linguagem significa que o aluno deve alcançar uma apropriação relativa da gramática de cada jogo, ou seja, de cada ciência ou disciplina. Não basta entender certos princípios ou conceitos isoladamente, mas é preciso saber articulá-los e colocá-los em ação em diferentes situações, conforme as regras do jogo.

			Representa o fruto do aprendizado coletivo em uma organização.
Psicologia Organizacional (1993)	Comportamental	Construtivista	Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (Fleury; Fleury).
Educação Profissional (1995)	Construtivista	Mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades, sendo capaz de agir e fazer face às diversas situações profissionais (Le Boterf).	Resulta da socialização, formação acadêmica e experiência profissional.
Educação Profissional (2001)			Reconhecimento de acréscimo de valor para o trabalhador e para a organização.

Fonte: a autora, com base em Santo Nicola; Vosgerau (2019) e em André e Rodrigues (2013).

Evidencia-se assim, que o conceito de competências é plástico, pois se adapta ao longo da história, polissêmico<sup>20</sup>, porque assume diversos significados, e polimorfo, ao assumir diversas formas, adaptando-se a interesses e condicionantes diversos (PEREZ, 2005). Ropé e Tanguy (1997,p.16) explicam a disseminação indiscriminada do termo

Porém os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos.

De fato, uma teoria pedagógica é composta de interdependências teóricas articuladas a um sistema conceitual em que cada termo possui laços com os demais. Ainda que isso não ocorra com o *constructo* competências, talvez pelo baixo grau de rigor conceitual existente nesse campo, é necessário trabalhar na direção de uma construção teórica, compondo a rica rede de significados, perspectivas e metodologias nele envolvidas (TOBÓN, 2005).

Portanto, não existe entre especialistas na educação um consenso sobre o significado do termo, entretanto, há pelo menos duas concepções de competências:

---

<sup>20</sup> Quando se trabalha com conceitos polissêmicos e multidisciplinares que se situam no cruzamento das práticas e da reflexão teórica, os investigadores sentem necessidade de constituir quadros de racionalidade científica por meio da discussão de saberes e da sua representação disciplinar, a fim de evitar conceitos ‘vagos’, em que cada um vê neles o que quer ou que deseja” (AMBRÓSIO, 1994).

uma de abordagem comportamental às propostas de ordem de trabalho e outra de corte sistêmico ancorado em perspectivas cognitivas (TARDIF, 2006).

### 3.2 O COMPLEXO *CONSTRUCTO* DE COMPETÊNCIA

Este item discute e analisa a natureza do *constructo*<sup>21</sup> competência e sua estrutura referencial que organiza tanto as definições constitutivas como as operacionais, considerando-se não haver uma única forma de utilização de significados advindos de distintas tradições. Como o *constructo* é abstrato, a interpretação de sua validade ocorre por meio de revisão narrativa, de modo a servir de evidência das inferências propostas. Cabe lembrar que tanto a definição como a formação do *constructo* influem no modelo final de competência, visto que, conforme Medeiros (2016, p. 1032) “um conceito tira sua significação do uso que se faz dele e não de uma determinação *a priori*, advinda de uma taxonomia ou de uma rotulação disciplinar”. Portanto, pretende-se identificar os movimentos que influenciam esse modelo, bem como apresentar uma reflexão e análise crítica sobre os seus principais limites e fragilidades.

#### 3.2.1 Competência com ênfase na pessoa

A primeira noção de competência apresentada por Navío Gámez (2016) é a de *input*, no nível da pessoa, a qual detém recursos que justificam seu alto desempenho; são atributos subjacentes a uma pessoa que não se reduzem a um *knowhow* específico nem representam um estado, mas algo que pode ser aprimorado. Assim, os atributos individuais focam os componentes da competência como características da pessoa relacionadas com o desempenho na execução de uma tarefa, ou ante determinada situação, e, portanto, observável.

No campo da psicologia, Gattai (2008) explica que a competência como *input* enfatiza as entradas, isto é, os conhecimentos, as características colocadas pelas pessoas no enfrentamento de uma situação.

---

<sup>21</sup> Um *constructo* é uma variável – conjunto de termos, de conceitos e de variáveis –, isto é, uma definição operacional robusta que busca representar empiricamente um conceito dentro de um quadro teórico específico. Como se pode depreender, um *constructo* poderá ser um embrião de um modelo (SELLTIZ et al., 1987).

Nessa definição, Santo Nicola; Vosgerau (2019) localizaram 11 atributos de propriedade pessoal mencionados em conceitos de pesquisadores brasileiros, com base em 6 autores estrangeiros; são atributos mais citados: conhecimentos/saberes teóricos e capacidades.

Cabe destacar Perrenoud como autor estrangeiro mais citado, confirmando o que a literatura já afirma sobre a influência desse sociólogo no campo da Sociologia do currículo no Brasil (RICARDO, 2010). Na primeira seleção, agruparam-se 12 citações por apresentarem componentes de competência referentes a atributos individuais; delas 7 mencionam o conhecimento como componente básico da competência, porém há diferenças nesses empregos. Alguns focam o conhecimento como componente de apoio para a ação, sem se limitar a ele (ZARIFIAN, 2001; 2003; PERRENOUD (1999a; 2000), associando, portanto, teoria e prática e centralizando o processo no indivíduo capaz de tal realização (STROOBANTS, 2002). (DEMO, 2000) propõe o conhecimento como base inovadora para o questionamento reconstrutivo, o qual, por sua vez, inclui-se no conceito de competência. Nesse sentido, emprega a expressão "saberes teóricos", que pode ser entendida como conhecimentos que estimulam operações mentais geradoras de habilidades.

O segundo componente referente a atributos individuais mais mencionado pelos autores é capacidade, compreendida como: saberes em uso (BRASIL, 1996a); faculdade de saber agir eficazmente em determinada situação (ZARIFIAN, 2001; 2003; PERRENOUD, 1999a; 2000), e ainda, genericamente, é associada a habilidade ou aptidão (STROOBANTS, 2002). Bar (1999) emprega capacidade associada a agir com saber e com consciência sobre as consequências desse agir.

Há 4 citações que apresentam o componente habilidade; na maioria das vezes, está empregada no sentido de saber-fazer (BERGER FILHO, 1998b) no plano imediato do saber-fazer, sendo adquirida e aperfeiçoada por meio de ações (BRASIL/ENEM, 2000). As habilidades estão articuladas ou combinadas mais a conhecimentos (STROOBANTS, 2002; BERGER FILHO, 1998b) que a valores, exceto no discurso legal (BRASIL, 1996).

Em 3 citações, mencionam-se recursos cognitivos; (BERGER FILHO, 1998b) define-os como esquemas mentais, ou seja, operações mentais de origem cognitiva, socioafetiva e psicomotora que, associadas a saberes teóricos ou experimentais, geram habilidades relativas ao saber-fazer. PERRENOUD (1999a) qualifica esses



recursos como complexos e responsáveis pela mobilização de saberes, capacidades e informações para a solução de problemas. E Barros e Lucchese (2006) destacam que se trata de atributo do sujeito que, ante uma situação complexa, precisa ser capaz de mobilizar seus recursos cognitivos, podendo ser associados ao que o Documento Básico do ENEM (BRASIL, 2000) cita como modalidades estruturais de inteligência, e ainda, ao que Dejours (1997, p. 11) denomina de “inteligência prática”, astuciosa e criativa.

Finalmente, os componentes saber-ser e valores aparecem cada um em uma citação: em Bar (1999), está interligado ao saber agir, ou seja, voltado para a ação deliberada e profissional; já no documento legal, os valores aparecem vinculados à constituição, articulação e mobilização de conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1996). Santo Nicola e Vosgerau (2019) analisam que a ênfase aos atributos pessoais da competência pode tender à responsabilização individual pela aquisição de conhecimentos no mundo do trabalho, promovendo competitividade em lugar de cooperação. A ênfase nos atributos individuais como naturais e imanentes à natureza do indivíduo, e não como características adquiridas socialmente, contrapõem-se aos preceitos de formação pessoal e profissional contemporâneos.

### **3.2.2 Competência com ênfase nos resultados**

A segunda noção de competência apresentada por Navío Gámez (2016) é de *output* em que são valorizadas as saídas que a pessoa proporciona, ou seja, a tarefa ou os resultados entregues, de forma padronizada, a que os indivíduos devem adaptar-se. Gattai (2008) explica que nessa definição se dá maior ênfase à tarefa que ao indivíduo, associando competência às realizações das pessoas, aquilo que elas provêm, produzem ou entregam. Essa autora informa que os autores que defendem essa linha, argumentam que o fato de alguém deter qualificações necessárias para uma tarefa não assegura que seja entregue o que é esperado.

Nessa definição, Santo Nicola e Vosgerau (2019) encontraram 4 atributos que enfatizam os resultados entregues mencionados em conceitos de pesquisadores brasileiros, com base em 5 autores estrangeiros; são atributos mais citados: saber agir, saber fazer e enfrentar situações reais, complexas/imprevisíveis.

Para saber agir, mencionado em 4 citações, como faculdade de ação eficaz em determinada situação (ZARIFIAN, 2001; 2003; PERRENOUD, 1999a; 2000);

destacam-se ainda, os seguintes aspectos: sua relação com a transformação da prática; a eficácia; a eficiência; a produção de inúmeras ações não programadas (PERRENOUD, 1999) ; e a ação consciente e responsável (BAR, 1999).

Também são 4 citações para o componente saber-fazer e, de modo geral, no sentido de habilidade operacional. Demo (2000) apresenta significado bastante distinto dos demais, destacando não só ser preciso saber-fazer mas também fazer-se a oportunidade. Outro componente é o enfrentamento de situações complexas e imprevisíveis, presente em 3 citações e relacionado aos atributos individuais; alguns aspectos merecem destaque: cada situação é singular (PERRENOUD, 1999), daí a necessidade de diversidade de situações; e os problemas não são apenas rotineiros, mas também inusitados em um dado campo de atuação (BRASIL, 1996).

Santo Nicola e Vosgerau (2019) assinalam que o resultado observável é o desempenho da pessoa, isto é, a entrega que ela faz; daí a importância que, tradicionalmente, é dada à resolução dos problemas instrumentais da prática; tal tendência alinha-se com o paradigma técnico-positivista (NÚÑEZ; RAMALHO, 2004). Os atributos que enfatizam resultados são componentes procedimentais, ou seja, estão associados a um conjunto de ações ordenadas, voltadas ao alcance de um objetivo. Essa formulação objetiva de ações observáveis em que ficam implícitos os fundamentos (atributos pessoais) envolvidos remete a uma formação utilitarista que, conforme identificou Araújo (2004, p. 508), pode ser identificada por meio do “imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel”. Por essa razão, Ramos (2001) considera a lógica das competências de conotação pragmática, tomando o conhecimento a partir de sua viabilidade.

### **3.2.3 Competência com atributos pessoais associados a resultados e ambientes e contextos de trabalho**

Conforme Gonczi (1997b), a natureza do conceito de competência é correlativa, ou seja, unem-se componentes distintos num mesmo sistema conceitual.

Nessa linha de raciocínio, Navío Gámez (2016) explica que a competência não pode ser entendida à margem do contexto por duas razões: a) porque é o contexto é mutável, principalmente, o profissional, demandando sempre novas competências ou sua redefinição; b) porque é preciso reconhecer as competências

transferíveis a outros contextos e as específicas de cada contexto. O autor também caracteriza o contexto de trabalho como um elenco cultural formado de contexto geral, laboral, profissional e da organização do trabalho; esse elenco cultural se adquire, transforma-se e evolui mediante processos educativos formais, não formais e informais. Daí a relevância de as competências, norteadoras dos currículos de formação superior, estarem associadas a ambientes e contextos de trabalho.

Nesse sentido, Santo Nicola e Vosgerau (2019) localizaram 36 trabalhos e 1 documento oficial apresentando componentes referentes a atributos pessoais associados a ambientes ou contextos de trabalho. Em ambientes de trabalho, reúnem-se as esferas da saúde (enfermagem, medicina, educação física e administração) e de formação inicial e continuada da educação (pedagogia e docentes de educação básica e educação superior). Nesse sentido, o trabalho não é mais a descrição direta de atribuições de um posto ou cargo, passando a ser extensão da competência mobilizada por um indivíduo ante uma situação profissional complexa e mutável (DELUIZ, 1993). Confirmam isso os autores que citam as margens de incerteza e complexidade técnica das situações de trabalho (GALLART; JACINTO, 1995; DELUIZ, 1993).

O discurso legal, nas Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico, define como competente aquele que é capaz de mobilizar conhecimentos, informações e hábitos para aplicá-los com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho (BRASIL, 1999).

Em 9 citações, há menção a três componentes articulados: conhecimentos, habilidades e atitudes, confirmando o que a literatura empresarial tornou conhecido como o ideograma CHA; 7 associam conhecimentos a habilidades e 1 relaciona conhecimento a atitude. Mello e Silva (2013) esclarece como se dá a mobilização desses componentes, deduzindo que o indivíduo recruta conhecimentos e habilidades ante situações complexas que ocorrem na vida profissional movido por uma atitude. Tal atitude pode ser descrita como tomar iniciativa, assumindo responsabilidade nas situações profissionais (ZARIFIAN, 2008), de maneira reconhecida, agregando valor à organização e ao profissional (FLEURY; FLEURY, 2001). E Le Boterf (2003) contribui estabelecendo as relações desses componentes com outros três: conhecimento a saber, habilidade a saber-fazer e atitude a saber-ser.

Outro componente dos conceitos de competência é o desempenho ou a performance presente em 6 citações encontradas. Deluiz (2001) explica que a noção de competência, apesar de imprecisa e fluida, converge em suas diferentes versões para o significado de *performance*, de desempenho (verificável) em situação de trabalho, independente da forma de aquisição dos conhecimentos pelo trabalhador. Mertens (1996) define desempenho efetivo como o modo de se alcançarem resultados específicos por meio de ações específicas, em um dado contexto de políticas, procedimentos e condições da organização. Estabelece-se assim, uma relação causal entre desempenho e contexto em que o indivíduo precisa enfrentar e adaptar-se a situações reais de trabalho. Nessa visão, não há competência se o conhecimento não for transferível para outra situação de trabalho, permitindo desempenhar funções adaptadas a contextos determinados e cambiantes (SCHWARTZ, 1996). Para Gonczi (1997a), há ainda, necessidade holística de considerar contexto e cultura, além dos atributos individuais como elementos de um desempenho competente. Deluiz (2001) corrobora com esse aspecto, destacando a necessidade de se enfrentarem situações de imprevisibilidade em dada situação e dado contexto cultural. Decorre disso que são elementos como a ação própria do campo profissional e os atributos a ela subjacentes mobilizados em um contexto específico que conformam o desempenho por meio do qual se pode inferir a competência (RIBEIRO; LIMA, 2003). Também presente em 16 citações está o componente capacidade e implica mobilização, articulação ou integração e uso adequado e ajustado de saberes para o enfrentamento de demandas complexas em um contexto particular (GÓMEZ, 2011; FERRETTI, 1994; DELUIZ, 2001; PERRENOUD, 1999a; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001). Somente Fraser e Greenhalgh (2001) consideram um conceito ampliado de competência, empregando o termo *capability* como um feixe de capacidades profissionais voltadas a adaptar-se a mudanças, gerar inovação e melhorar continuamente seu desempenho à medida que se torna competente. Por outro lado, há alguns autores que não empregam o componente capacidade para referenciar o conceito de competência, definindo-a como conjunto de propriedades em permanente modificação (GALLART; JACINTO, 1995), resultado de um conjunto de capacidades (SAUPE et al., 2005), categoria complexa de atividade mental e intelectual (PINHEL; KURCGANT, 2007), atitude para desenvolver as atividades profissionais (NÚÑEZ;

RAMALHO, 2004) e qualificação real para designar o conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho (DELUIZ, 2001).

Sobre o componente qualificação, mencionado em 5 citações, Araújo (2004) considera que o inusitado, ou seja, o enfrentamento de situações reais e complexas, presente em 9 citações, pode ser um aspecto qualificador envolvido nas diferentes situações apresentadas na vida laboral. Trata-se de qualificação tácita, ou de saber tácito, oriunda da experiência individual e coletiva do trabalho, reconhecida e valorizada (FERRETTI, 1994). Nessa visão, Núñez e Ramalho (2004) entendem que competência é processo, não produto, e portanto, não existe alguém total ou plenamente competente; Deluiz (2001) aponta que se trata de um processo mediado por relações sociais, passível de mudança conforme se alteram as situações (ZARIFIAN, 2008) e, para a construção do perfil de competências desejado a uma dada área profissional, deve haver investigação dos processos de trabalho (PERRENOUD, 1999).

Merece destaque ainda, um componente associado a contexto profissional, apontado em 5 citações, que é a mobilização de pessoas ou o relacionamento. Le Boterf (2003) considera como competência profissional a capacidade de mobilizar outros atores para trabalharem na mesma situação, compartilhando responsabilidades e implicações de suas ações. Núñez e Ramalho (2004) também apontam a capacidade necessária para relacionar-se com diferentes pessoas. E Ramos (2002) classifica esse componente que permite interpretar as relações pessoais e interpessoais como competências subjetivas.

### 3.3 ANÁLISE DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS

Este tópico aborda uma análise conceitual de competências a partir da perspectiva de enfoques de competências (GONCZI, 1997b) e das dimensões técnicas, subjetivas e sociais (MITCHELL, 2000), propondo uma matriz de análise conceitual que possibilite melhor caracterizar a perspectiva na qual foram criadas. Realiza uma revisão narrativa de trabalhos de pesquisadores brasileiros para identificar os autores nos quais se baseiam para seus estudos sobre o *constructo* competência. E finalmente, reflete sobre a necessidade do estudo do enfoque conceitual de competência por parte dos docentes para a adoção consciente pela

instituição, bem como as implicações disso na organização curricular por competências.

### **3.3.1 Os enfoques e as dimensões dos conceitos**

Gonczi (1997b) explica que a opção conceitual adotada ao se definir competência representa, geralmente, disputas ideológicas nos campos da educação e do trabalho. Esclarece que o conceito de competência tem uma natureza correlativa, por exemplo, uma pessoa competente possui os atributos (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) necessários para o desempenho conforme o padrão apropriado. Entretanto, algumas tarefas em determinados contextos são bastante específicas, exigindo combinações específicas de atributos muito simples. Já em outros contextos semelhantes, as tarefas precisam de combinações de atributos mais complexas, porque precisam ser feitas mais rapidamente ou em situações mais difíceis.

O autor também acrescenta dois elementos ao contexto: a necessidade de holismo e a necessidade de se considerar o contexto e a cultura. Gonczi (1997b) afirma que tanto os padrões de competência como a educação baseada neles precisam ser holísticos, no sentido de reunir vários fatores para explicar o desempenho profissional bem-sucedido, concentrar tarefas que estejam em um nível apropriado de generalidade e tenham interdependência. Desse modo, a perspectiva holística amplia a relação com o mundo, exaltando a potencialidade humana inata nos mais diferentes aspectos: físico, intuitivo, emotivo, imaginativo, criativo, racional, lógico e verbal.

Quanto ao elemento relacionado com o lugar da cultura e do contexto, o autor explicita que à medida que os profissionais aumentam sua compreensão sobre a cultura de suas ocupações e de seus espaços de trabalho, podem harmonizá-los com seus conhecimentos técnicos, suas habilidades e atitudes, formulando julgamentos individuais mais esclarecidos sobre como devem agir nesse local e nas situações em que estão envolvidos.

Gonczi (1997b) define que, desse modo, ao invés de configurar-se em um conjunto de comportamentos descritos e predeterminados, as competências passam a ser um conceito em evolução contínua que consideram a crítica e a atualização

das formas de agir. O Quadro 8 sintetiza os enfoques de competência e as críticas de Gonczi.

Quadro 8 – Enfoques sobre os conceitos de competências e críticas de Gonczi

Enfoques	Conceitos de competências	Críticas de Gonczi
Condutista (comportamental)	Condutas associadas a papéis e tarefas em que a avaliação do desempenho é por observação direta.	Desconsidera processos subjacentes à execução das tarefas.
Genérico	Centrado nas características do indivíduo (conhecimentos, capacidades, habilidades, atitudes); podem ser transferíveis a distintas situações, mas ignoram os contextos.	A falta de evidências dos aspectos subjacentes; a dúvida da transferibilidade; a descontextualização da competência e a generalização excessivas não promovem a formação crítica.
Integrado (relacional ou holístico)	Vincula os atributos e funções com os contextos autênticos, a cultura e as situações particulares; considera a dimensão relacional.	Não soluciona o problema conceitual da competência, mas propõe aspectos mais concretos.

Fonte: Elaborado a partir de Navío Gámez (2016, p. 45–46) e Gonczi (1997b).

Conforme Gonczi, (1997a), Santo Nicola e Vosgerau (2019) concluem que os conceitos de competências identificados em sua revisão narrativa, possuem dois enfoques, basicamente: condutista e genérico. No primeiro enfoque, há duas diferenças: uma valoriza os estímulos fornecidos pelo ambiente externo para que o sujeito responda a eles, como em Zarifian (2001; 2003), que concebe competência como entendimento prático de situações apoiado em conhecimentos que se transformam conforme a diversidade delas. Outra enfatiza os comportamentos manifestos e mensuráveis controlados pelas consequências deles, ou seja, por sua eficácia (DEJOURS, 1997; STROOBANTS, 2002). Esse é também o caso de Perrenoud (1999a; 2000), que explica competência como capacidade de agir eficazmente em dada situação, apoiando-se em conhecimentos, porém sem se limitar a eles. Ou quando esse autor caracteriza competências destacando a mobilização e integração dos recursos cognitivos do sujeito como operações mentais complexas que só ocorrem ante situações-problema. Nesse sentido, o foco não fica centrado na ação ou conduta observável do sujeito, mas se consideram os esquemas ou mecanismos mentais envolvidos nesse processo. Da mesma forma, Barros e Lucchese (2006) têm enfoque condutista associado a manifestações observáveis da atividade cognitiva.

O enfoque genérico enfatiza as características do indivíduo, tanto os recursos cognitivos como os de caráter mais holístico, ambos transferíveis a um saber-fazer, e é assim denominado porque não faz menção a contextos. Esse é o enfoque de

Berger Filho (1998b), que entende competência como esquemas mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que, associados a saberes teóricos ou experiências, geram um saber-fazer. Nessa direção, estão os conceitos apresentados no discurso legal brasileiro, como o documento do ENEM (BRASIL, 2000), que menciona as modalidades estruturais da inteligência usadas para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que se pretendem conhecer. Ou como a LDB (BRASIL, 1996), que considera competente aquele que mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas rotineiros e inusitados. Também pertencem ao enfoque genérico os conceitos de Bar (1999) e de (DEMO, 2000), já que ambos destacam a capacidade de agir com saber e consciência.

Já os autores que apresentam componentes referentes a atributos pessoais associados a ambientes ou contextos de trabalho apresentam conceitos de competências que podem ser classificados como de enfoque integrado. Em 30 trabalhos, aparece esse enfoque integrado e 5 propõem conceitos destacando a experiência coletiva (MELLO; SILVA, 2013; PINHEL; KURCGANT, 2007; KOBAYASHI; LEITE, 2004; FRASER; GREENHALGH, 2001), em trechos como "O chamado saber tácito, qualificação tácita, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho" (FERRETTI, 1994); 1 trabalho foca também a relação patrão-empregador em que as competências, definidas em "razão de critérios ligados ao posto de trabalho" têm predomínio dos empregadores que conduzem "a uma crescente individualização na apreciação dos assalariados" (DELUIZ, 2001). Nos trabalhos cujo enfoque integrado requer competência relacional, ocorre a combinação de atributos, tarefas e contexto, permitindo incorporar a ética e os valores como elementos de um desempenho competente (GONCZI, 1997a). Neles, vinculam-se três dimensões de competências: as técnicas, que interpretam processos físicos e organizacionais; as subjetivas, que compreendem as relações pessoais e interpessoais; e as sociais, que permitem entender as ocorrências de diferentes dimensões no mercado. Sobre as competências técnicas, Mertens (1996) destaca o desempenho efetivo como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um dado contexto de políticas, procedimentos e condições da organização. E em relação às competências subjetivas, Le Boterf (2003) define competência como capacidade de mobilizar



outros atores para trabalharem na mesma situação, compartilhando responsabilidades e implicações de suas ações.

O enfoque integrado é aprofundado como competência holística ou dialógica que sintetiza potencialidades de diferentes atores implicados em ações essenciais e específicas de uma dada prática profissional (SIQUEIRA-BATISTA et al., 2013; RIBEIRO; LIMA, 2003). Tais potencialidades correspondem a atributos da pessoa do trabalhador incorporados por meio de experiências sociais advindas da família, da escola e do trabalho, e não apenas de um posto ou cargo (DELUIZ, 1996). Essa é uma perspectiva interpretativista (SANDBERG, 2000), de sentido político, na qual a análise visa entender tanto o que norteia a ação como sua construção e materialização em operações de trabalho. Assim, "o desenvolvimento de competências implica a apropriação do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações em um processo mediado por relações sociais" (RAMOS, 2003, p. 97). Nimtz e Ciampone (2006), ao definirem competência docente, valorizam a atitude interdisciplinar, como atitude coletiva, que requer mais que mudança de alguma prática pedagógica. Porém, os outros 20 conceitos de competência presentes nos trabalhos selecionados podem ser sintetizados na noção do "saber-fazer operacional validado" expressão utilizada por Ricardo (2010, p. 609) tendo como referencial teórico (ROPÉ; TANGUY, 1997), ou seja, estão envolvidos: conhecimentos adquiridos e experiências acumuladas ao longo da atividade profissional; saberes aplicáveis em uma organização; e confirmados pela formação e pelo controle das funções exercidas na empresa. Desse modo, a titulação, entendida como qualificação, não é mais garantia de competência; é essencial o saber operante (MENDES-GONÇALVES, 1994).

A análise dessas definições de competência permite o cruzamento de enfoques de Gonczi com as dimensões de competências, possibilitando melhor caracterização da perspectiva na qual foram criadas. Tomando-se os dois enfoques<sup>22</sup> percebidos como mais recorrentes na revisão de Santo Nicola e Vosgerau (2019), é possível cruzar os dois tipos de competências, permitindo

---

<sup>22</sup> O enfoque condutista ficou fora desta matriz, em razão de sua pouca presença nas competências das pesquisas encontradas. Porém, se o resultado fosse diferente, a matriz poderia ser modificada; não há rigidez no uso do enfoque genérico ou condutista, pois ambos dependem das competências que se quer estudar. Somente o enfoque integrador é obrigatório neste eixo da matriz.

mapear as competências elencadas para um dado currículo. Assim, a título de exemplo, as autoras tomam 4 competências propostas nos artigos analisados, a fim de traçar o quadrante, situando-as (Figura 4): “Articular teoria e prática” e “Operacionalizar técnicas pedagógicas que viabilizem o diálogo com os sujeitos” (LEONELLO; OLIVEIRA, 2008, p. 851), “aplicar o conhecimento na investigação e no manuseio dos cuidados gerais e específicos com o paciente” (GOLDWASSER, 2007, p. 116) e “mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 644). A competência social<sup>23</sup> (RAMOS, 2002c) não foi incluída, porque na revisão narrativa, esse tipo só apareceu apenas uma vez (NICOLA; VOSGERAU, 2019). Além disso, ficou evidente que a competência social terá sempre um enfoque integrado, que valoriza os contextos, portanto, as dimensões social, profissional e sociopolítica podem ser acolhidas por esse enfoque conceitual.

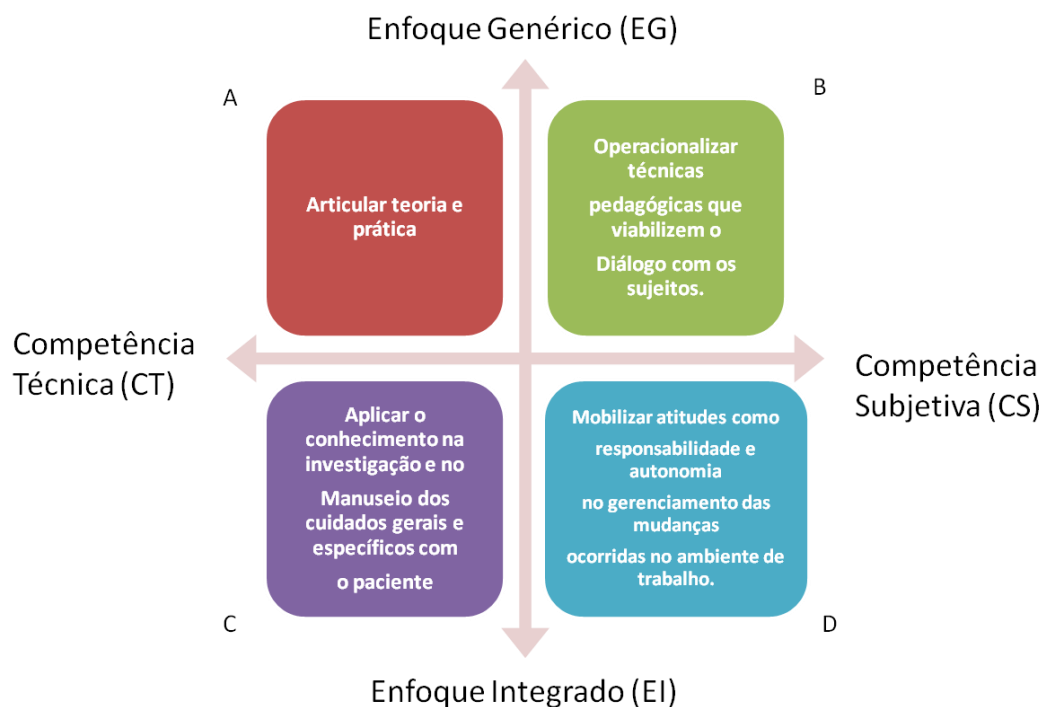
A matriz de análise de competências permite perceber que o quadrante A revela uma competência descontextualizada e com generalização excessiva. O quadrante B revela uma competência relacional que mobiliza outros atores para compartilhar responsabilidades, porém ignora o contexto, ou seja, não deixa claro o tipo de relação entre os interlocutores do diálogo. O quadrante C expressa uma competência que vincula o saber fazer operacional ao contexto da relação cuidador/paciente. Também o quadrante D situa uma competência de atributos pessoais ao contexto de trabalho.

A revisão narrativa evidenciou que das 45 competências propostas em 7 estudos, 38 têm enfoque integrado, das quais 21 são subjetivas (englobando atributos que permitem interpretar relações pessoais e interpessoais), 4 técnicas (domínio de conhecimentos e destrezas necessários à realização eficiente e profissional de tarefas em uma dada área de atuação) e 13 sociais (que permitem interpretar o que ocorre no espaço público, fora da organização), e portanto são integradas por requererem o contexto cultural associado ao saber operante. Já o enfoque genérico aparece em 7 competências, sendo 3 técnicas e 4 subjetivas (NICOLA; VOSGERAU, 2019).

---

<sup>23</sup> A competência social tem caráter integrado e poderia pertencer ao quadrante C, compartilhando com a competência técnica da seguinte forma: competência técnica e/ou competência social.

Figura 4 – Matriz<sup>24</sup> de análise conceitual de competências



Fonte: Santo Nicola e Vosgerau (2019).

Se bem concebidas, as competências de enfoque integrado, são escritas expressando componentes que vão além “do aspecto cognitivo e dos atributos para a realização de uma profissão”, e viabilizam ainda, “a formação integral do homem em relação a si e ao mundo” (PAREDES; INCIARTE, 2013, p. 133). Portanto, a matriz de análise de conceitos, na Figura 4, sugere a elaboração de competências que se situem, de forma equilibrada, abaixo do eixo horizontal (quadrantes C e D), associando CT e/ou CSO e CSu ao enfoque integrador.

As autoras identificaram o arcabouço teórico no qual se sustentam os 56 trabalhos selecionados sobre o construto competência. Ficou evidente que os pesquisadores nacionais buscam fundamentar os conceitos de competência em autores internacionais, em especial, Perrenoud, Le Boterf e Zarifian. A ênfase nos atributos individuais como naturais e imanentes à natureza do indivíduo, e não como características adquiridas socialmente, contrapõem-se aos preceitos de formação pessoal e profissional contemporâneos.

<sup>24</sup>Emprega-se o termo matriz na Figura 4 como um modelo de quatro quadrantes para cruzamento de variáveis, sistematizando uma dada análise. Trata-se de um modelo essencialmente teórico, mas que acolhe e valoriza os achados disponíveis na literatura de caráter mais empírico (MARINHO, 2005).

Nesta revisão, Perrenoud e Le Boterf fundamentam pesquisas nacionais que propõem uma concepção comportamentalista de competência, destacando-se um fazer procedimental que reduz a noção de competência a uma perspectiva pragmática. Entretanto, embora os autores tenham evoluído os conceitos, trazendo aspectos da ordem do saber-ser, os autores brasileiros, nesta pesquisa, revelam empregar os conceitos dos primeiros estudos daqueles pesquisadores estrangeiros. Observa-se também que os componentes dos atributos individuais estão associados a ambientes ou contextos de trabalho e, nesse levantamento, encontram-se 37 fontes, sendo 21 autores brasileiros, 1 documento legal e 15 autores estrangeiros. Nesse enfoque contextualizado, a competência se configura como processo de integração de saberes técnicos e subjetivos a contextos culturais de trabalho e da sociedade. Embora não se resolva a complexidade do construto em questão, adquire um enfoque integrado. No Brasil, destacam-se Fleury e Fleury, em cujo conceito de competência, está a necessidade de que o saber agir responsável e reconhecido, implicando mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Outro grupo de pesquisadores brasileiros, em geral dos campos da educação e da sociologia, apontam críticas ao modelo de competências por suas características de ordem descritivo-experimental marcadas política e ideologicamente por sua origem empresarial, tendendo a uma visão hegemônica das necessidades e exigências do capital. As mais citadas pelos pesquisadores a partir de 2002 são as brasileiras Deluiz, Kuenzer e Ramos e as francesas Ropé e Tanguy. Em contrapartida, os resultados mostram que Deluiz, Kuenzer e Ramos não se limitam à crítica ao modelo de competências, mas propõem uma pedagogia contra-hegemônica de competências (OLIVEIRA; GONZALEZ, 2006). Entendem que o modelo de competências já existe na educação básica e superior e de nada adianta apenas criticá-lo; é preciso ressignificá-lo mediante um referencial teórico-metodológico centrado nas *práxis* humanas. Isso significa que a sociedade se apropria da produção humana historicamente, reproduzindo as funções humanas mediadas pelo trabalho. Esse é o fundamento histórico do conhecimento, resultado do agir humano de modo consciente e planejado, e não somente adaptativo. Segundo as pesquisadoras, a lógica das competências é uma possibilidade, e como tal, deve ser considerada bem como seus limites.

Santo Nicola e Vosgerau (2019) ressaltam duas características identificadas: a interdisciplinaridade e a postura reflexiva. Sobre a primeira, discordam de Saupe *et al.* (2005) quando definem interdisciplinaridade como competência resultante de conhecimentos, habilidades e atitudes. Àquelas autoras parece mais coerente denominar essa característica de atitude interdisciplinar, como o fazem Nimitz e Ciampone (2006), ao caracterizar uma das competências do docente. Para tanto, essas pesquisadoras ressaltam a importância do diálogo interdisciplinar na dinâmica curricular dos cursos. A postura reflexiva é essencial para o desenvolvimento de competências de modo consciente; elas precisam possibilitar a reflexão crítica por parte do indivíduo sobre sua inserção na vida social. A reflexão é o diferencial entre formar esquemas de mobilização de conhecimentos com discernimento para uma ação eficaz e meramente interiorizar um conhecimento procedimental.

A revisão de Santo Nicola e Vosgerau (2019) reflete os movimentos das pesquisas nacionais sobre competências em três áreas: educação; formação inicial em cursos de saúde e administração; e qualificação e educação profissional. Inicialmente, os pesquisadores da área de educação voltaram-se para a crítica ao modelo de competências, e mais recentemente, surgiu um grupo interessado em ressignificar o modelo hegemônico, propondo uma matriz crítico-emancipatória que sustente essa proposta presente em todos os níveis de ensino no país. As autoras destacam que a adoção do modelo de competências não se deu por opção pedagógica, mas em geral, por imposição legal das instâncias normativas, conforme exposto nos capítulos anteriores. Um dos focos dos estudos dessa área é analisar os documentos legais (DCN, PCN) para identificar as influências de mercado na lógica das competências propostas tanto para educação básica como para a formação inicial na educação superior.

Por outro lado, as autoras mencionam que os pesquisadores oriundos da formação inicial em cursos de saúde e administração têm buscado estudar a definição, identificação e construção de competências que orientam a organização curricular dos cursos de graduação. Citam também estudos referentes às percepções dos docentes e graduandos quanto ao grau de competência desenvolvido em dada disciplina, ou estudos sobre metodologias ativas, uso de portfólios, formas de avaliação e currículos integrados, orientados para as competências. Finalmente, apontam estudos voltados à reflexão sobre os princípios norteadores da educação profissional advindos do MEC e do Ministério da Saúde

(MS). Tais estudos identificam que enquanto o C propõe a noção de competência enfatizando os atributos pessoais, numa perspectiva construtivista, o MS concebe a educação profissional como instrumento da cidadania, orientada pelo paradigma político-assistencial do SUS, numa perspectiva crítico-emancipatória. As autoras da revisão consideram que os documentos oficiais revelam ainda se encontrarem num processo de superação dos desafios da operacionalização do modelo, haja vista a própria polissemia terminológica das distintas orientações desses documentos bem como a falta de consenso entre os estudiosos da educação sobre o conceito.

Nesse sentido, evidencia o esforço em direção à articulação da construção social das competências com o campo pedagógico, ou seja, de um lado, perceber a necessidade da legitimação social de uma prática profissional, e de outro, alinhar essa percepção com a construção de um sujeito ativo, crítico e capaz de assumir responsabilidades e compromisso social.

### **3.3.2 As implicações dos enfoques e das dimensões para o currículo**

Há certo descuido com a problemática conceitual que subjaz o tema das competências, geralmente, originando várias aplicações parciais dessa abordagem, às vezes, até superficiais, insuficientes para promover a mudança proposta nos documentos formais das IES e, portanto, com pouco impacto nas práticas educacionais (DIAZ-BARRIGA, 2011).

Muitos estudos (ROPÉ; TANGUY, 1997; COSTA, 2011; DIAZ-BARRIGA, 2011) constataam a incerteza e as controvérsias sobre o conceito de competência entre os professores tanto de educação superior quanto de educação básica. É comum a dificuldade de distinguirem competência de seus componentes (habilidade, capacidade aptidão etc.), associando-a à simples realização de uma tarefa de modo satisfatório. Também a noção de competência aparece nos discursos de alguns dos professores com um sentido vago e genérico, sendo até mesmo comparada com disciplinas, matérias ou fases que devem ser desenvolvidas no aluno.

Nesse sentido, Costa (2011, p. 60) questiona

A abrangência atribuída à competência denuncia como essa noção pode ser vaga, o que explica a evidente falta de consenso no discurso dos docentes. Questionamos, então, como uma noção tão plástica e volúvel pode assumir o caráter de princípio de organização curricular. Se o professor não sabe definir o que é competência, saberia ele desenvolver um currículo voltado para a construção da mesma?

Uma das implicações mais contundentes dessa incerteza conceitual é a recontextualização<sup>25</sup> de discursos de diferentes matrizes teóricas, não associados à lógica das competências, mas, dada a plasticidade delas, conforme explanam Ropé e Tanguy (1997) e Costa (2011), podem ser aceitos sem reflexões, abrindo a possibilidade para o uso do termo nos mais variados sentidos.

Também Lopes (2002, p. 160) explica que a hibridização pressupõe a mistura difusa de discursos e práticas: “Pelos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas [...]”.

Nessa direção, também Medeiros (2016, p. 1031) afirma

A polissemia do conceito de competência coloca dificuldades operacionais que podem se expressar em resultados opostos ao que se espera da organização do trabalho e de práticas pedagógicas orientadas por ele. Assumir um sentido mais preciso, mais circunscrito, mais nítido desse conceito só é possível se visualizarmos a lógica ou referencial teórico-metodológico em que ele se inscreve.

Por essa razão, no âmbito educacional, configura-se imprescindível o estudo do enfoque conceitual de competência para a adoção pela instituição, por meio de uma escolha consciente e consensual do corpo docente, de uma matriz teórico-conceitual, visto se tratar de um princípio nuclear para a organização curricular. Medeiros (2016, p. 1032) explica

Sendo assim, só tomando esses pontos de partida (epistemológico e teórico-metodológico) como referencial é que poderemos apreender diferenças significativas entre as diferentes definições do conceito, entendimentos, práticas sociais e de formação delas decorrentes.

Da mesma forma, Deluiz (2001, p. 19) reflete: “[...] as diferentes concepções que perpassam o modelo das competências sinalizam para a existência de várias matrizes teórico-conceituais que orientam a identificação, definição e construção de competências.”

Essa ferramenta de análise aponta, então, para a necessidade de um modelo de currículo baseado em competências, o que requer uma escolha por parte dos docentes envolvidos na (re)estruturação da organização curricular das IES. Nesse

---

<sup>25</sup> Recontextualização é reinterpretação inerente aos processos de circulação de textos, articulando a ação de múltiplos contextos e identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis (BERNSTEIN, 2003).

sentido, Deluiz (2001) alerta “as escolhas em educação não são neutras e a escolha por um modelo de currículo baseado em competências vai expressar as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram”.

Desse modo, a pesquisadora explica que há modelos epistemológicos que fundamentam as matrizes teórico-conceituais, conforme o Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Matrizes teórico-conceituais na organização curricular por competências

Matriz teórico-conceitual	Base	Objetivo	Componentes da Competência	Objeto e Método de análise	Relação com o currículo
Condutivista ou Behaviorista (desde a década de 1970)	Origem: Estados Unidos Psicologia de Skinner e Pedagogia dos Objetivos de Bloom	Definir o currículo de formação a partir da identificação das tarefas de cada posto de trabalho, buscando eficiência social.	Habilidades, capacidades, conhecimentos, padrões de comportamento e atitudes das pessoas como fatores de êxito no trabalho.	Posto de trabalho e tarefas;  Análise ocupacional.	Conteúdos transpostos linearmente para o currículo;  Formulação dos objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis;  Assume as competências como: comportamentos-chave das pessoas para a competitividade das organizações;  Taxionomias
Funcionalista (décadas de 1970-1980)	Origem: Grã-Bretanha  Pensamento funcionalista na sociologia;  Fundamento metodológico-técnico da Teoria dos Sistemas Sociais	Originar normas de competência de trabalho que descrevam resultados laborais a serem alcançados em uma área de trabalho determinada.	Funções e tarefas especificadas nas normas de competência; subdivisão em unidades e elementos de competência;	Função estratégica do setor ou da empresa e dos resultados esperados na atuação dos trabalhadores para o cumprimento da função estratégica;  Análise funcional	Currículo construído a partir das funções e tarefas especificadas nas normas de competência;  Aprendizagem focada nas atividades e não em seus fundamentos científico-tecnológicos;
Construtivista <sup>26</sup> (a partir da década de 1980)	- Origem: França, sendo Bertrand Schwartz um de seus principais Representantes	- Identificar categorias para construção de inventário de competências, em situações	Capacidade, mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e emoções no exercício de uma ou	- Função do setor ou empresa, vinculada ao mercado;  - Percepções e contribuições	Abordagem da disfunção: consiste em analisar somente os eventos imprevistos e atos improdutivos, geradores de disfunções no processo de trabalho, pois a análise delas

<sup>26</sup> A corrente cognitiva e construtivista, marcada pelo contributo de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, faz uma leitura de competência como mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas, exigindo processos de análise, de compreensão, de elaboração de quadros conceituais e de representações (sistemas mais ou menos estruturados que funcionam como base de leitura da realidade), conforme Pires (2002). Também Vygotsky, é referência relevante no domínio da psicologia construtivista, atribuindo à coletividade um papel determinante; sua abordagem (construtivismo social) contestou fortemente a abordagem de Piaget (construtivismo cognitivo).



	<p>tantes;</p> <p>- Baseia-se nas propostas de J. Piaget (princípio do conhecimento gerado e construído pelo indivíduo em sua progressiva descoberta do mundo e interação com ele.</p>	<p>diferenciadas, compreendendo a relação competência/contexto e seus processos de construção e evolução.</p>	<p>várias funções com eficácia, eficiência e criatividade; desempenho competente único e original.</p> <p>-Dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual</p>	<p>dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades</p> <p>- Metodologia de investigação que combina pesquisa/ação com reflexão/ação</p>	<p>contribui para sua resolução.</p> <p>Assume as competências como habilidades, conhecimento e destrezas para resolver dificuldades em processos laboral-profissionais, do quadro organizacional</p>
<p>Crítico-emancipatória (em construção, inicia em 1991)</p>	<p>Ainda em construção, pensamento crítico-dialético;</p>	<p>Ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores</p> <p>Apontar princípios orientadores para: investigação dos processos de trabalho, organização do currículo e proposta de educação profissional ampla.</p>	<p>"Multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual.</p> <p>Competência profissional engloba a dimensão individual, de caráter cognitivo; construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos.</p>	<p>Função voltada à dimensão social da construção do conhecimento articulada com a dimensão profissional e com a dimensão sócio-política;</p> <p>Aprendizagem dos saberes disciplinares acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, história e saberes da experiência;</p> <p>não redutível a metodologias de análises de processo de trabalho.</p>	<p>Formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sociopolítica;</p> <p>Aprendizagem dos saberes disciplinares e de saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, história e saberes da experiência;</p>
<p>Complexa, sistêmico-complexa ou socioformativa (a partir de 1998)</p>	<p>Pensamento complexo</p>	<p>Enfatizar as competências como: processos complexos, desempenho ante atividades e problemas com adequação e ética, buscando a</p>	<p>Considera a estrutura interna (conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores, ética, motivação) e um contexto educativo material,</p>	<p>Análise de processos</p> <p>Pesquisa-ação pedagógica</p>	<p>Concebe a formação de competências como parte da formação humana integral, baseada no projeto ético de vida de cada pessoa, dentro de cenários educacionais colaborativos e articulado com o social, o econômico, o político, o cultural, a arte, a ciência e a tecnologia.</p>

		realização pessoal, a qualidade de vida e o desenvolvimento social e econômico sustentável em equilíbrio com o meio ambiente.	institucional e social (formal ou informal) com o qual o sujeito interage.		
--	--	---	--	--	--

Fonte: a autora, adaptado de Deluiz (2001) e Carrasco; Letelier; Godoy (2008, p. 45).

As distintas matrizes que compõem o Quadro 9 são perspectivas paradigmáticas que convivem no campo das competências, apresentando diferentes referenciais e possibilitando ênfases diversificadas quanto às definições e avaliações de competências, conforme as contínuas transformações do contexto histórico-cultural (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016).

Assim, essas matrizes possibilitam perceber, por exemplo, que um dado currículo pode apresentar competências conceitualmente ancoradas na concepção construtivista, atribuindo ênfase aos esquemas operatórios mentais e aos domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes. Porém, o detalhamento e a especificação de subfunções que se desdobram umas em outras podem se reduzir a um elenco de tarefas, aproximando-se da matriz condutivista. Assim, para se planejar um processo ou se orientar ao longo dele, o posicionamento teórico é essencial, pois é a partir dele que se escolhem as técnicas ou formas de conduzir o trabalho, e seria, no mínimo, incoerente, posicionar-se ao mesmo tempo como behaviorista (monista, materialista, selecionista) e cognitivista (dualista, internalista).

Ao propor um currículo desvinculado da matriz teórico-conceitual, há mais possibilidades de distorções entre o perfil do egresso desejado e o alcançado. Por outro lado, não se trata apenas de relacionar o modelo de competência a sua adequada matriz teórico-conceitual, para evitar a repetição de modelos reducionistas da tradição comportamentalista, em que se perde todo o esforço de mudança curricular em prol da manutenção de um modelo sem inovação.

Cabe ainda, refletir sobre uma questão teórico-conceitual: se na perspectiva construtivista, conceituam-se as competências como operações ou esquemas mentais que articulam e mobilizam recursos de origem cognitiva, socioafetiva e psicomotora que, associados a saberes teóricos ou experimentais, geram habilidades relativas ao saber-fazer, esses elementos são componentes

constitutivos das competências. Então, parece ser incoerência teórico-metodológica haver currículos por competências que apresentam competências, habilidades, atitudes e bases tecnológicas, de forma separada, fragmentada. Tais fragilidades parecem ter origem, dentre outras razões, na simples transposição de textos dos documentos oficiais ou do mundo do trabalho, sem preocupação com a dimensão educacional.

De fato, a polissemia do termo competências e as diferentes perspectivas geram ambiguidade e imprecisão, dificultando o uso do conceito de competência no desenho curricular (JONNAERT, 2005), ao mesmo tempo em que exigem que o ponto de partida da proposta curricular resida precisamente na adoção de um conceito compartilhado de competência (TARDIF, 2006). Forma-se um paradoxo: para criar currículos por competências, é necessária uma noção compartilhada de competência; no entanto, muitas vezes, há falta de acordo sobre uma definição que satisfaça os requisitos implícitos e as necessidades de orientação para a gestão do currículo, sua implementação e avaliação (LEIVA; HILL; FRITES, 2014).

Em síntese, um currículo organizado por competências representa um relevante reorganizador conceitual que norteia as concepções e práticas curriculares no contexto da educação superior, promovendo transformações substanciais no trabalho docente e na gestão institucional. E transformações carecem de reflexão, discussão e, especialmente, de clareza e determinação sobre a própria mudança a efetuar.

### 3.4 A TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS

Neste tópico, faz-se necessária a reflexão acerca da ampliação das categorizações de competências, em especial quando se trata de integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, articulados ao conhecimento teórico formal na elaboração de trajetórias profissionais cada vez mais complexas em currículos da educação superior. Entender a relevância dos tipos de competência relaciona-se ao enfoque integrado proposto por Gonczi (1997b) e às dimensões técnica, subjetiva e social, mencionadas anteriormente, os quais evidenciam a interdependência entre identidade pessoal e profissional, subjetividades individual e social, contingências e contextos que potencializam o desenvolvimento humano tanto na educação superior como no mundo do trabalho.

Cabe ainda esclarecer a noção de "cognição situada"(JONNAERT, 2005), entendendo a cognição como parte da prática social e "distribuída sobre o corpo e a atividade da pessoa em situação, sobre a própria situação e seu contexto" (JONNAERT, 2006, p. 10). Assim, conforme Jonnaert (2005, p.10), a cognição está no centro de um

conjunto de relações dialéticas entre a pessoa em ação, sua própria cognição, a situação, seus contextos sociais e físicos. A pessoa que age não é separada de seu contexto de ação no mundo, ele a determina e, ao mesmo tempo, é determinada por ele. A pessoa é um todo atuante, imerso no mundo, em um campo complexo de inter-relações: a pessoa que age no estabelecimento.

Desse modo, a "cognição situada" evidencia a importância da pessoa, construída por meio da construção de seu ambiente, em relação a ele, de forma dialética, para o desenvolvimento de suas competências.

Nessa direção, as IES, em cumprimento a sua função sociopolítica, são requeridas a consolidar a cidadania, promovendo a formação de perfis profissionais comprometidos com as necessárias transformações sociais, tendo autonomia pessoal, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2016).

Destaca-se que a formação de educação superior, concebida pelo enfoque integrado, transcende, embora não despreze, as questões postas nas políticas públicas atuais sobre competências (SEVERINO, 2009).

#### **3.4.1 Por uma classificação de competências no campo da educação superior**

Primeiramente, assinala-se a dificuldade para se estabelecer uma classificação ou organização de competências, visto sua aplicação à educação ser muito recente, resultando na falta de abordagem sólida para essa estruturação nos currículos de graduação. Assim, cada IES gera as denominações que considera pertinentes para as competências na organização curricular de seus cursos. Outro aspecto complicador para a educação superior é o risco de se fazer mera transposição de classificações advindas da diversidade conceitual no âmbito da gestão por competências das organizações.

Tal contexto requer uma vigilância intelectual não apenas em relação às noções e classificações empregadas como também quanto à análise epistemológica

das transformações sofridas por essas noções quando entram no sistema educacional e se tornam objetos de ensino. O Quadro 10 apresenta a diversidade de tipologias encontradas, fazendo a diferenciação de uso nos âmbitos organizacional e formativo. Para tipificar as competências, utilizam-se critérios que correspondem ao grau de generalidade ou à natureza da competência nos distintos campos ou domínios (IRIGOIN; VARGAS, 2002).

Quadro 10 – Tipologias de competências e contextos de aplicação

Autores (Ano)	Tipologias de competências	Contextos de aplicação	
		Organizacional	Formativo inicial
Boyatzis (1982)	Críticas: apresentam características inerentes a desempenhos superiores. básicas: apresentam características inerentes a desempenhos médios.	Pertencem ao perfil do profissional, permitindo que alguém seja reconhecido pela sociedade como profissional capaz de desempenhar tarefas em diferentes níveis de complexidade e especificidade, em busca de vantagem competitiva do indivíduo no mercado de trabalho.	Não pertencem ao perfil intermediário nem ao perfil do egresso.
Spencer; Spencer (1993)	Básicas: características essenciais a qualquer trabalho para se ser minimamente eficaz.		Podem pertencer ao perfil intermediário do egresso, ou seja, ao conjunto de competências a serem desenvolvidas nos ciclos ou etapas que configuram o processo formativo de graduação.
		Distintivas: distinguem alguém com um desempenho superior aos demais.	Não pertencem ao perfil intermediário nem ao perfil do egresso.
Decima (2001)	Individuais: resultantes da combinação de saberes construídos. Coletivas: enquanto conjunto organizado de competências individuais. Organizacionais: reporta diretamente à organização e resulta de sua história, cultura, combinação de saberes individuais e coletivos, bem como de ferramentas de gestão de pessoas.	Criadas como elemento propiciador de gestão estratégica e integrada de Recursos Humanos, potenciadora de linguagem uniformizada e clara, condutora e integradora de diferentes subsistemas organizacionais em busca de vantagem competitiva da empresa no mercado de trabalho.	Não pertencem ao perfil intermediário nem ao perfil do egresso.
Maior (2005); Almeida e Rebello (2011)	<i>Abordagem anglo-saxônica:</i> <i>soft:</i> competências sociais e comportamentais (ou transversais ou genéricas): são qualidades pessoais que residem na base dos comportamentos dos indivíduos. <i>hard:</i> competências teóricas e práticas (essenciais ou técnicas): são as aptidões, os conhecimentos e as habilidades de que o indivíduo necessita para ser eficaz no seu trabalho.	Pertencem ao perfil do profissional, sendo que competências genéricas podem ser adquiridas num processo simultâneo entre a formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal; e as competências técnicas requerem formação acadêmica e experiência.	Pertencem aos perfis do ingressante, intermediário e do egresso, pois podem ser adquiridas ao longo da educação básica e da formação acadêmica.
	<i>Abordagem francesa:</i> <i>Savoir</i> (saber-saber): conjunto dos		

	<p>conhecimentos gerais ou específicos referentes a um domínio disciplinar científico, técnico ou tecnológico.</p> <p><i>Savoir-faire</i> (saber-fazer): refere-se ao conjunto de capacidades práticas, integrando a utilização de instrumentos, equipamentos e métodos; é a operacionalização dos saberes técnicos, tecnológicos e científicos.</p> <p><i>Savoir-Être</i> (saber ser): conjunto de competências sociais e relacionais (atitudes e comportamentos) necessários para o exercício de qualquer função.</p>		
Ceutil (2010)	<p>Específicas: associadas a uma determinada função, profissão, emprego.</p> <p>Transversais: não contextuais e transferíveis para diferentes contextos.</p>		

Fonte: a autora, com base em André e Rodrigues (2013) e Rodriguez (2008).

O conceito de competências transversais (última tipologia apresentada no Quadro 10) foi introduzido por Robert Mertens (2004), num contexto social e econômico de instabilidade e imprevisibilidade. Elas permitem a adaptabilidade a um mercado progressivamente mais competitivo e pautado por constantes mudanças (ANDRÉ; RODRIGUES, 2013). Entretanto, há estudos sobre a importância das competências transversais durante o percurso acadêmico, tornando os estudantes de cursos superiores, “mais capazes e mais adaptáveis”, conseqüentemente, “melhores alunos” (SILVA, 2008, p. 29).

As características que definem essa tipologia são: transversalidade, por estar isenta de especificidades profissionais e situacionais, e transferibilidade, por ser adquirida num contexto, mas passível de ser exercida em contextos diferentes.

De modo geral, as competências transversais, também denominadas de genéricas, são reconhecidas transversalmente em um processo formativo, ou seja, fazem parte da ação de todo o currículo. Já as competências específicas são as que mobilizam recursos destinados ao desenvolvimento profissional específico, realizando tarefas complexas precisas.

Há diversas pesquisas empíricas que, na perspectiva dos recém-egressos do cursos superiores, investigam as competências transversais requeridas pelo mercado de trabalho (ANDRÉ, 2013). Em contrapartida, e em menor frequência, há pesquisas que estudam a perspectiva das entidades empregadoras; e André (2013) relata não haver coincidência entre as competências transversais, portanto apresenta um quadro síntese dos resultados de sua análise de conteúdo em oito estudos europeus sobre o tema, nas duas perspectivas.

Quadro 11 – Competências Transversais: resultados de estudos europeus

Quantidade de citações nos estudos europeus	Competências transversais
4	Comunicação oral e escrita Relacionamento Interpessoal Tecnologias da informação e comunicação Trabalho em equipe
3	Adaptação à mudança Gestão da informação e do conhecimento Planejamento e organização Resolução de problemas
2	Aprendizagem contínua Motivação

Fonte: adaptado de André (2013).

O Quadro 11 representa um exemplo datado e que, dadas as mudanças contínuas do mercado globalizado, rapidamente, precisa ser atualizado. Entretanto, apresenta exemplos de competências transversais que possibilitam apreender outras características dessa tipologia, por exemplo, ater-se a aspectos como: intelectual, metodológico, pessoal, social e de comunicação.

As competências transversais podem ser ainda denominadas de competências-chave<sup>27</sup> na perspectiva da abordagem alargada (norte-americana), que considera, além das competências técnicas, as experiências pessoais e profissionais, a ética e o juízo de valor do indivíduo (ANDRÉ, 2013). A análise de alguns dos projetos/estudos internacionais mais pertinentes na identificação de competências-chave que todos os cidadãos devem possuir no século XXI está sintetizada no Quadro 12.

Quadro 12 – Seleção de competências-chave para os cidadãos no século XXI

Domínio da competência-chave	Documentos analisados e ano			
	<b>Projeto Definição e Seleção de Competências (DeSeCo) (OCDE, 2002)</b>	<b>Saberes Básicos para os cidadãos do século XXI (CNE de Portugal (2004)</b>	<b>Relatório Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework (CEE, 2007)</b>	<b>Learning for the 21st Century (Partnership for 21st Century Skills, s/d)</b>

<sup>27</sup> A polêmica para identificar as “competências-chave para o sucesso na vida e o bom funcionamento da sociedade” se estendeu na OCDE com diversos estudos e propostas (OECD, 2005) Também o relatório final da Eurydice (Rede de Informação sobre Educação na Europa) define que a competência “que merece o qualificativo de ‘chave’, ‘fundamental’, ‘básica’, ‘essencial’, há de ser a competência que se mostre necessária e benéfica, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade em geral” (EURYDICE, 2002, p. 14).

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Utilizar ferramentas interativamente	Usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação.	Fazer uso confiante e crítico da tecnologia da Sociedade da Informação para trabalho, lazer e comunicação	Usar ferramentas tecnológicas e digitais.
Língua estrangeira	----	Comunicar-se adequadamente em pelo menos uma língua estrangeira de largo espectro de difusão.	Comunicar-se em línguas estrangeiras, tanto na forma escrita como oral criativa num conjunto diverso de contextos sociais e culturais, de acordo com os interesses e necessidades pessoais.	Competências de informação e de comunicação em língua estrangeira.
Língua materna	----	Comunicar-se adequadamente em Língua Materna, incluindo a competência metalinguística (língua materna enquanto objeto de reflexão sobre si própria).	Comunicar-se em língua materna, tanto na forma oral como escrita, interagindo linguisticamente de forma apropriada e criativa num conjunto diverso de contextos sociais e culturais. Consciência e expressão corporal.	Competências de informação e de comunicação em língua materna.
Social / interpessoal	Funcionar em grupos socialmente heterogêneos.	Agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas, que se querem abertas e democráticas, potenciando simultaneamente esses sistemas e tirando partido deles para o seu desenvolvimento pessoal e/ou académico/profissional.	Participar de forma efetiva e construtiva na vida social e laboral, particularmente numa sociedade cada vez mais diversa, resolvendo conflitos, sempre que necessário.	Competências interpessoais e autodirigidas
Cidadania	Agir autonomamente, assumindo a responsabilidade sobre a sua vida, situada num contexto social mais amplo.	Agir no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância.	Participar na vida cívica, baseando-se no conhecimento dos conceitos e estruturas sociais e políticas.	Consciência global Literacia cívica
Matemática	---	---	Aplicar pensamento matemático na resolução de um conjunto de problemas em situações do cotidiano.	Ênfase em conteúdos
Ciência e tecnologia	---	---	Usar os conhecimentos e a metodologia para explicar o mundo natural, identificando questões e desenhando conclusões baseadas em evidências.	Ênfase em conteúdos
Aprender a aprender	---	Mobilizar estratégias adequadas para procurar,	Procurar persistir na aprendizagem, organizar a	Competências de



		processar, sistematizar e organizar a informação (múltiplos tipos e fontes), bem como avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento.	própria aprendizagem, incluindo uma gestão efetiva do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo.	aprendizagem
Resolução de situações problemáticas e conflitos	---	Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar os obstáculos que surjam nos diversos contextos em que o indivíduo se insere. Desenvolver	---	Competências de aprendizagem (competências de pensamento e resolução de problemas)
Espírito crítico	---	Desenvolver opinião pessoal baseado em argumentos, com plausibilidade de uma situação, resultado ou argumento.	---	---

Fonte: Adaptado de Sá e Paixão (2015).

Considerando essas competências-chave, cabe apontar a ausência das transcendentalidades, que permitem extrapolar as funcionalidades produtivas da sociedade, como: “as possibilidades da produção e da fruição artística, a produção cultural, as imprevisibilidades autoinventivas dos sujeitos, as sensibilidades e vivências do corpo, as potencialidades do convívio e do lazer criativos, o desenvolvimento de posturas politicamente críticas” (CHIZZOTTI; CASALI, 2012). Cabe ainda, destacar os domínios da competência-chave voltados à cidadania e ao espírito crítico, por meio das palavras de Giroux (2010, p. 34):

Além disso, os educadores precisam criar currículos e programas em toda a universidade, que proporcionem aos alunos o conhecimento humanístico, conhecimentos técnicos, competências científicas e modos de erudição que os capacitem a participar e transformar, quando necessário, o ideal de uma democracia global. A educação deverá expandir a habilidade dos alunos em serem agentes críticos, capazes de governar em vez de simplesmente serem governados e de pensar as possibilidades de um futuro mais democrático.

[...]

Um ensino superior dessa natureza, no mínimo, não apenas fornecerá aos estudantes um amplo ensino geral, mas também dotá-los-á de hábitos do pensamento crítico e de uma paixão para a responsabilidade social, que lhes permitam levar a sério a sua participação na vida pública.

Em geral, as competências se caracterizam por apresentar fundamentação teórica psicológica, baseada na abordagem sistêmica da categoria de personalidade, integrando processos cognitivos e afetivos e envolvendo motivação; por corresponder ao referencial metodológico construtivista; e por se revelarem em

tarefas que requerem a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos: conhecimentos, habilidades e informações, na resolução de situações com relevância e efetividade (RODRIGUEZ, 2011).

Por outro lado, o acirramento de crises fundamentais no Brasil e no mundo, de diferentes naturezas, parece requerer um conceito e uma prática de competências curriculares efetivamente críticos, que promovam o avanço da qualidade do currículo (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

Casali (2018, p. 566) explica haver no currículo contemporâneo a mesma tensão entre regulação e emancipação, formulada por Sousa Santos (2006)<sup>28</sup>, no qual o modo hegemônico de adoção do paradigma das competências pela União Europeia (UE), representa “a expressão dessa solução regulatória que se tenta impor ao currículo escolar, reduzindo-o ao seu valor instrumental de preparação para o mercado de trabalho, em detrimento do seu poder emancipatório para os sujeitos”.

Tanto essas contradições ideológicas como a ampla variedade de diferentes classificações de competências no campo da educação, representam desafios para os processos de desenho curricular nas graduações. A noção de competência e a perspectiva curricular são construções sociais, portanto ambas são alvo de disputas políticas e, ao mesmo tempo, revelam a relevância dessa questão para as políticas educacionais locais e globais.

### 3.5 O LUGAR DAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO CENÁRIO MUNDIAL

Este tópico busca delinear, mais precisamente, a proposta interpretativa sobre competências, agora a partir da forma como ocorreu sua incorporação no Brasil e, em seguida, contrastar com o cenário mundial. Tal direção se deve à constante presença do tema competências na agenda dos principais encontros internacionais multilaterais de educação, influenciando grande parte das reformas educativas nacionais. E a análise dos desdobramentos por que passou o conceito em terrenos

---

<sup>28</sup> Boaventura de Sousa Santos (2006) argumentou que o projeto de Modernidade se sustentava sobre dois pilares: o da regulação e o da emancipação, e que ante o fracasso moderno de conseguir realizar a emancipação (efeito de contradições internas), a regulação termina por sobrepor-se à emancipação.

nacionais e internacionais fornece relevantes informações sobre a introdução da abordagem por competências nas reformas curriculares de educação superior.

### **3.5.1 A incorporação das competências no Brasil**

A partir da década de 1990, a noção de competência passa a ser discutida na educação superior brasileira a partir de uma abordagem adotada pelos documentos normativos educacionais inspirados em fatores econômicos e mercadológicos. Trata-se da resposta à globalização em curso, à nova ordem econômica mundial, visando criar certa hegemonia ideológica (MAUÉS; WONDJE; GAUTHIER, 2002).

Nos documentos normativos educacionais brasileiros, o modelo de competências enfatiza o saber-fazer por meio de uma lista de desempenhos, numa abordagem meramente técnica, instrumental e aplicada, que se torna bastante reducionista.

Esse modelo se assemelha ao da Pedagogia por Objetivos, conhecido no Brasil nos anos de 1970, com uma taxonomia que descrevia e limitava as ações, cuja preocupação com os resultados desconsiderava o processo. Outro agravante é que esse modelo se vinculava a um projeto de sociedade representado pelo golpe militar em vigor na época. Dessa forma, a abordagem por competências no Brasil passa a ser associada tanto ao retorno da abordagem por objetivos como à reação visceral contra os generais, na época da ditadura (MAUÉS; WONDJE; GAUTHIER, 2002).

Obviamente, tais mecanismos nacionais de regulação educacional receberam amplo questionamento, nos últimos vinte anos, quanto à submissão tanto do ensino às demandas do mercado de trabalho quanto da educação aos objetivos econômicos (BORGES, 2010).

Entretanto, nesse mesmo período, outras organizações de cooperação multilateral, conforme já descrito no Quadro 12, propuseram competências efetivamente condizentes com intencionalidades mais sociais e humanistas, porém não conseguiram superar a forte visibilidade atingida pelas interpretações de visão mercadológica. Desde a década de 1980, havia a intenção de modificar a estrutura curricular voltada a objetivos taxionômicos gerais e específicos por um modelo voltado à aprendizagem de “competências de base ligadas à vida do cidadão, necessárias para permitir que toda pessoa viva em uma sociedade caracterizada por

um desenvolvimento duradouro” (ROEGIERS; DE KETELE, 2004). Ramos (2002b, p. 402) explica isso como um fenômeno de significado técnico e também político,

As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Espera-se, por um lado, proporcionar, aos jovens, passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade.

Em estudo baseado na compilação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação na primeira década do século XXI, Nacif e Camargo (2009) observaram um conjunto de competências, habilidades e qualidades gerais presentes na quase totalidade delas. Agruparam-nas em quatro grandes classes de âmbito geral e profissional, sendo competências essenciais e transversais à formação pessoal e profissional dos estudantes.

Quadro 13 – Síntese de competências, habilidades e qualidades gerais presentes nas diretrizes dos cursos de graduação aprovados pelo Conselho Nacional de Educação

Tipos	Competências
Competências de educação permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar permanentemente a atualização, o desenvolvimento profissional e novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico;</li> <li>• Compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;</li> <li>• Buscar o aprendizado contínuo, tanto em sua formação, quanto em sua prática, com flexibilidade;</li> <li>• Desenvolver práticas de estudos independentes visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual;</li> <li>• Identificar oportunidades e situações que favorecem a formação profissional e/ou elaborar projetos empreendedores de formação profissional;</li> <li>• Buscar a mobilidade acadêmica e profissional como formas de integração econômica, educativa, política e cultural;</li> <li>• Desenvolver a autonomia de aprendizagem.</li> </ul>
Competências sociais e interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o contexto social no qual está inserido e contribuir profissionalmente para a manutenção e transformação dele.</li> <li>• Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;</li> <li>• Estimular a cooperação por meio da formação de redes nacionais e internacionais, visando a diferentes formas de intercâmbio;</li> <li>• Atuar de forma empreendedora e abrangente no atendimento às demandas sociais;</li> <li>• Exercer a cidadania com espírito de solidariedade.</li> </ul>

<b>Competências técnico-científicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empregar raciocínio lógico, observação, interpretação e análise crítica, ao analisar dados, informações e solucionar problemas;</li> <li>• Avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;</li> <li>• Tomar decisões fundamentadas visando ao uso apropriado, à eficácia e ao custo-efetividade;</li> <li>• Acompanhar e incorporar inovações tecnológicas (informática, comunicação, novos materiais, biotecnologia) no exercício da profissão;</li> <li>• Desenvolver, programar, orientar, aplicar, planejar, executar, gerenciar e avaliar projetos e os modelos teóricos e práticos;</li> <li>• Aplicar conhecimentos teóricos e metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando visão abrangente de diferentes métodos e técnicas;</li> <li>• Reconhecer e identificar problemas, equacionando soluções, intermediando e coordenando os diferentes níveis da tomada de decisão;</li> <li>• Articular teoria, pesquisa e prática social;</li> <li>• Ler, compreender e interpretar os textos, em geral, e especificamente, científico-tecnológicos, em idioma pátrio e estrangeiro, bem como produzir textos em língua estrangeira;</li> <li>• Saber comunicar corretamente os projetos e resultados de pesquisa na linguagem científica, oral e escrita (textos, relatórios, pareceres, internet, etc.) em idioma pátrio e estrangeiro;</li> <li>• Assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias e usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade e na solução de problemas;</li> <li>• Prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;</li> <li>• Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade;</li> <li>• Desenvolver e criar mecanismos para o desenvolvimento sustentável nas dimensões humana, econômica e ambiental.</li> </ul>
<b>Valores humanísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial e cultural, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</li> <li>• Interpretar as relações entre homem, cultura e natureza, bem como as artes, no contexto temporal e espacial;</li> <li>• Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com respeito às culturas autóctones e à biodiversidade;</li> <li>• Reconhecer e valorizar as diversas manifestações artísticas, estéticas e culturais;</li> <li>• Ter postura reflexiva, analítica, e visão crítica da conjuntura econômica, social, histórica, política, ambiental e cultural;</li> <li>• Ter sólida formação ética e cultural;</li> <li>• Respeitar os princípios éticos, legais, culturais e humanísticos das diversas áreas de atuação profissional;</li> <li>• Saber reconhecer os limites éticos envolvidos na pesquisa e na aplicação do conhecimento científico e tecnológico;</li> <li>• Pautar-se em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio;</li> <li>• Compreender as incidências culturais, éticas, educacionais e identificar e analisar as rápidas mudanças econômicas e sociais em escala global e nacional que influem no ambiente empresarial;</li> <li>• Preparar-se para a internacionalização em todos seus aspectos, familiarizando-se com culturas diferentes;</li> <li>• Desenvolver e criar mecanismos para a cultura da paz.</li> </ul>

Fonte: a autora, adaptado de Nacif e Camargo (2009).

Dessa forma, a concepção brasileira de competência individual é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001).

Por outro lado, Nacif e Camargo (2009) relatam que as universidades brasileiras tendem a privilegiar os conteúdos específicos – necessários, mas não suficientes - em detrimento da formação estruturante que o desenvolvimento dessas competências, habilidades e qualidades proporcionam. Ou seja, a formação geral

em várias áreas do conhecimento, que só é possível na graduação, fica preterida, desvirtuando a razão de ser das formações iniciais conforme orientam os mecanismos de regulação educacional da educação superior brasileiro. Nacif e Camargo (2009) lembram a relevância da formação ampla que as universidades deveriam proporcionar em vez de dar lugar ao desenvolvimento profissional estreito, especializado e, em muitos casos, quase obsoletos pela alta dinâmica da atual sociedade do conhecimento.

### **3.5.2 As competências no cenário mundial**

Em 1999, os ministros de educação dos países membros da UE assinaram um grande tratado internacional<sup>29</sup>, conhecido como a Declaração de Bolonha, comprometendo-se a implantar, até 2010, compatibilidade plena entre seus sistemas universitários, no sentido de promover o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas, elevando a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior.

Esse acordo marcou o lançamento do chamado Processo de Bolonha (PB), que tem desencadeado uma complexa reforma universitária nos países signatários e aderentes no sentido da adoção de princípios e critérios comuns e compartilhados referentes a: mudança da estrutura da educação superior; criação de sistema de títulos homologáveis em nível europeu; organização de sistemas de créditos e mobilidade de estudantes e docentes na esfera da educação superior na UE.

Além desses pontos centrais, (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 3) indicava:

Promoção de cooperação europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;  
Promoção das necessárias dimensões em nível europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito a desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

Porém, no campo pedagógico, obviamente, as metodologias e demais ações pedagógico-formativas não se efetivam por instrumentos regulatórios nem são fruto

---

<sup>29</sup> Em 1998, a Declaração de Sorbonne apelava para a necessidade da mobilidade de docentes e discentes, bem como para a cooperação entre sistemas de ensino dos vários países no sentido de se construir uma atração potencial para alunos e a possibilidade de sua integração no mercado de trabalho internacional.

de reflexões teóricas desprovidas de práticas efetivas em espaços formativos; portanto, essa dimensão foi lenta e sem visão consensual (PORTO JÚNIOR, 2015). Esse autor relata a complexidade do contexto de ES no continente europeu, no surgimento do PB, chegando a ter em cada país até cem diferentes qualificações acadêmicas. Esse cenário tornava o planejamento da aproximação entre os países uma tarefa mais complexa ainda.

O Relatório de Implementação de Bolonha de 2015 afirma que, nos três últimos anos, 47 países e mais de 4.000 instituições de ensino superior e outras organizações trabalharam no sentido de buscar adequações estruturais e de qualidade no Espaço Europeu de Educação. Embora nem todos os países e instituições tenham aderido ao PB, impôs-se nesse contexto um caráter de uniformização, contrário à característica de diversidade organizacional que sempre marcou as universidades europeias durante os séculos de sua história.

Nesse contexto de reforma da educação superior europeia, muitos currículos têm sido formatados a partir da definição de competências gerais e específicas, estabelecidas por meio de um modelo conhecido como Tuning Educational Structures in Europe (ARAÚJO; SILVA; DURÃES, 2018). As competências gerais correspondem à noção de competências-chave, já enunciadas no Quadro 13, atendendo a qualquer titulação, enquanto as específicas são determinadas a partir de cada perfil profissional; e, por sua vez, a seleção de conhecimentos e conteúdos se faz em função dessas competências específicas.

O relatório de Implementação de Bolonha de 2015 explica que o modelo permite a homogeneização de estudos superiores naquele continente, garantindo a mobilidade dos estudantes e profissionais no bloco e no mercado global. Destaca-se que a UE ainda discute a coesão dos currículos e o reconhecimento mútuo de conteúdos entre as instituições ou a harmonização da educação superior. E ainda, que a corrente europeia defende que o saber do indivíduo só pode ser considerado competência quando exercido nas relações de trabalho, nas quais confronta os limites específicos da empresa. Assim sendo, para a corrente francesa/inglesa, competência do indivíduo é colocar em prática o que se sabe em determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos etc. (SANDBERG, 2000; LE BOTERF, 1994)

São ainda, pontos positivos do modelo Tuning europeu: flexibilidade das estruturas curriculares modulares, permitindo alterações durante o curso; redução da evasão escolar; prevenção quanto à decisão precoce da profissão; integração entre graduação e pós-graduação; formação interdisciplinar.

A despeito dos desafios de implementação do PB, é inegável que as condições de se modernizarem os sistemas educativos das IES são conquista do PB nas políticas educacionais. E a base da evolução do ES europeu se constitui na intensificação da cooperação acadêmica tanto entre as IES de um país para outro naquele continente, como em escala nacional, regional e local, de modo a se apoiarem mutuamente em prol da melhoria de qualidade de seus programas de formação e de sua adequação às necessidades de mercado locais (MELO, 2017).

Nos Estados Unidos, o ensino por competências também está em ascensão. As universidades que trabalham com o enfoque por competências adotam um modelo de curso organizado em módulos independentes. Nesse sistema, os alunos têm autonomia para escolherem os módulos na ordem que desejarem e conforme seu tempo; entretanto, enquanto não comprovarem por meio de projetos, provas e apresentações orais que a competência em questão foi adquirida, o estudante não progride em seu curso. Trata-se de abordagem fundada em concepção de competência individual defendida pela corrente norte-americana. Assim, para essa corrente, competência do indivíduo é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permite à pessoa performance superior em um trabalho ou situação (BOYATZIS, 1982)

O Instituto Alverno (EUA) é uma das IES mais reconhecidas mundialmente, tanto por seu diálogo com o meio ambiente quanto por sua inovação curricular baseada em competências. O trabalho remonta há mais de vinte anos, tendo recebido nos últimos tempos, reconhecimento público, entre prêmios e doações; grande aceitação de seus graduados no campo de trabalho; reconhecimento de seus acadêmicos como consultores em diferentes países na educação superior. O Instituto busca desenvolver nos alunos oito competências transversais: tomada de decisão dentro de um quadro de valor (o próprio de cada pessoa); comunicação (ouvir, falar, ler, escrever); cidadania eficaz; interação social; análise crítica; resolução de problemas; perspectivas globais (visão aberta para o mundo); capacidade de resposta estética (apreciar e produzir esteticamente). São características que fazem a diferença na formação do estudante desse instituto: ser



responsável por seu aprendizado e interessar-se em continuar o estudo de forma independente; ter autoconhecimento cada vez maior e capacidade de autoavaliação de desempenho de maneira crítica e exata; e aplicar conhecimentos e habilidades em muitos textos diferentes (IRIGOIN; VARGAS, 2002).

No cenário latino-americano, destaca-se a expansão do modelo educacional do PB para a América Latina e Caribe por meio do Projeto Alfa Tuning<sup>30</sup>. O projeto começou com 62 universidades e hoje soma 190 instituições de 19 países da América Latina (EIRÓ; CATANI, 2011). As universidades participantes foram selecionadas pelos Ministérios de Educação, Conselhos de Educação Superior e/ou Conferências de Reitores de cada um dos países latino-americanos.

Houve a definição de uma lista de competências-chave, e depois também ocorreu a discussão em cada área temática e a definição de competências específicas para cada área. Conforme relata o site do Tuning América Latina, para composição das competências-chave e específicas, foram consultados acadêmicos, estudantes, licenciados e empregadores. Foram identificadas 27 competências-chave, agrupadas no Quadro 14 a partir de quatro fatores relativos à natureza das competências.

Quadro 14 – Competências-chave do Projeto Alfa Tuning para a América Latina

<b>Processo de Aprendizagem</b>	<b>Valores Sociais</b>	<b>Contexto tecnológico e internacional</b>	<b>Habilidades interpessoais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de abstração, análise e síntese;</li> <li>• Capacidade de aprender e atualizar-se;</li> <li>• Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão;</li> <li>• Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas;</li> <li>• Capacidade crítica e autocrítica;</li> <li>• Capacidade de pesquisa;</li> <li>• Capacidade para buscar, processar e analisar informações;</li> <li>• Capacidade de comunicação oral e escrita;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso com seu meio sociocultural;</li> <li>• Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade;</li> <li>• Responsabilidade Social e compromisso cidadão</li> <li>• Compromisso com a preservação do meio ambiente;</li> <li>• Compromisso ético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de comunicação em segundo idioma;</li> <li>• Habilidade para trabalhar em contextos internacionais;</li> <li>• Habilidades no uso das tecnologias da informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para tomar decisões;</li> <li>• Habilidades interpessoais;</li> <li>• Capacidade para motivar e liderar metas comuns.</li> <li>• Capacidade de trabalho em equipe;</li> <li>• Capacidade para organizar e planejar o tempo;</li> <li>• Capacidade para atuar em novas situações.</li> </ul>

<sup>30</sup> Na IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Educação Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC), na Cidade de Córdoba (Espanha), em outubro de 2002, os representantes da América Latina que participaram do encontro, depois de ouvir a apresentação dos resultados da primeira fase do Tuning, passaram a idealizar um projeto similar para a América Latina.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.</li> </ul>			
--	--	--	--

Fonte: Adaptado do Relatório Final Projeto Tuning América Latina: reflexões e perspectivas da educação superior na América Latina (BENEITONE et al., 2007) .

A partir das competências propostas no Quadro 14, pode-se inferir o conceito de competência do indivíduo para a corrente sul-americana, como o “conjunto de capacidades que se desenvolvem através de processos que conduzem a pessoa responsável a ser competente para realizar múltiplas ações (sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais, produtivas) pelas quais projeta e evidencia sua capacidade de resolver um dado problema de contexto específico e mutável” (BENEITONE et al., 2007).

Para uma visão mais abrangente dos diferentes enfoques de competências no cenário mundial, apresenta-se o Quadro 15.

Quadro 15 – Diferentes enfoques de competências

Tipos de enfoque	Ênfase no conceito de competência	Concepção de currículo	Epistemologia	Países em que predomina esse enfoque
Funcionalista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades e tarefas de contexto externo;</li> <li>• Ênfase na descrição formal das competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca responder aos requerimentos externos;</li> <li>• Trabalha por módulos.</li> </ul>	Funcionalista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canadá</li> <li>• Inglaterra</li> <li>• Finlândia</li> <li>• México</li> <li>• Colômbia</li> </ul>
Conducionista-organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação com as competências organizacionais;</li> <li>• Competências-chave em torno das dinâmicas organizacionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca compreender as competências-chave organizacionais;</li> <li>• Trabalha por assuntos e, às vezes, por módulos de autoformação.</li> </ul>	Empírico-analítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estados Unidos</li> <li>• Austrália</li> <li>• Inglaterra</li> </ul>
Construtivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica dos processos nas relações e sua evolução</li> <li>• Consideração das disfuncionalidades no contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca enfrentar os desafios das dinâmicas de entorno e as disfuncionalidades;</li> <li>• Currículo organizado com base em situações significativas.</li> </ul>	Construtivista e socioconstrutivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• França</li> <li>• Finlândia</li> <li>• Brasil</li> </ul>
Sociofornativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação, argumentação e resolução de problemas do contexto externo;</li> <li>• Formação em idoneidade e compromisso ético em todas as competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca enfrentar os desafios pessoais, institucionais e de contexto externo, atuais e futuros.</li> <li>• Currículo organizado por projetos formativos</li> </ul>	Pensamento sistêmico e complexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• México</li> <li>• Bolívia</li> <li>• Colômbia</li> <li>• Venezuela</li> <li>• Chile</li> <li>• Espanha</li> </ul>

Fonte: Pimenta e García (2010) e Tobón (2005).

Cada abordagem de competência oferece mais vantagens ou menos para a intencionalidade formativa ou para o perfil do egresso pretendido em uma dada área de atuação profissional (TOBÓN; PIMIENTA; GARCÍA, 2010).

### **3.5.3 Algumas conclusões sobre competências**

O capítulo sobre competências fornece informações suficientes para algumas conclusões. Entende-se que o desenvolvimento global do ser humano está diretamente relacionado com a qualidade de vida que ele usufrui em seu cotidiano: direitos essenciais à educação, ao trabalho, à cultura e à convivência humana. Nesse sentido, formar o indivíduo para o mundo do trabalho não significa formar o homem para as organizações, para os interesses particulares contrários aos interesses da maioria da população. Por outro lado, na organização econômica atual, é impossível não dialogar com o mundo empresarial. É imprescindível preparar os acadêmicos, futuros profissionais, para esse diálogo, enriquecendo os currículos de ES e considerando a formação por competências uma possibilidade de formação humana ampla e integral, para uma sociedade justa.

E ainda, o indivíduo necessita ter o domínio de capacidades cognitivas e de competências-chave sociais para superar a fragmentação da compreensão integral do mundo. É essencial a reconstrução da capacidade de pensar e compreender em um contexto social integral, mediante a aprendizagem orientada em e para experiências concretas. É preciso rearticular aspirações pessoais com os direitos sociais na democracia e no sistema de produção, intensificando as competências pessoais e coletivas, para se poder ampliar a socialização das dimensões psicossocial e comunicativa com as competências político-históricas.

Outro ponto que merece destaque é que vivemos num mundo globalizado com muitos elementos em comum, portanto há competências essenciais para todos. Porém, os critérios de avaliação sobre a importância de uma competência não são universais; eles dependem dos contextos físicos e socioculturais. Assim, haverá algumas competências fundamentais em determinado contexto econômico, cultural, linguístico etc., mas não em outro. Haverá competências fundamentais para determinados assuntos, mas não para outros. Portanto, é imprescindível evitar a implementação de currículos comuns que sejam uniformes.

### 3.6 COMPETÊNCIA À LUZ DE GÉRARD SCALLON

Após revisar o conceito de competência, num carácter diacrónico, a partir de perspectivas de pesquisadores de diferentes áreas – linguistas, psicólogos, sociólogos, filósofos e cientistas da educação, nesta seção, busca-se uma abordagem conceitual de competência originada de um só autor. Um autor que vá além da análise conceitual do termo, que não apenas explore as operações engajadas no exercício de uma competência, mas também que situe essa concepção no processo de aprendizagem e, portanto, com característica e finalidades educativas e pedagógicas. Um professor e pesquisador que, sustentado em sólida revisão de autores, de algum modo, clarifique a função central da competência na aprendizagem para a educação: a avaliação. Mas, uma avaliação de carácter formativo voltada ao desenvolvimento de currículos que influenciam a reconfiguração de contextos, condições sociais e propostas pedagógicas, para que se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar.

#### 3.6.1 A noção de competência integrada de Scallon<sup>31</sup>

Uma prerrogativa para se entender competência no processo de aprendizagem, é que essa abordagem só se efetiva quando se reflete nas práticas avaliativas formativas dos currículos (SCALLON, 2015). Assim, novos programas de estudo, caracterizados numa abordagem por competências, evocam novas realidades no processo avaliativo.

Os objetos clássicos da avaliação presentes na lógica de competências desde os anos de 1990 são: conhecimento – saber específico de uma disciplina ou conjunto de saberes profundos adquiridos por um indivíduo, devido ao estudo ou à experiência, podendo ser: factuais, conceituais, procedimentais ou metacognitivos (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001); e habilidade – saber-fazer que corresponde a processos cognitivos (STROOBANTS, 2002) de diversas modalidades de utilização

---

<sup>31</sup> Esta pesquisadora teve a oportunidade de conhecer as concepções desse autor quando atuava como editora-chefe da editora universitária da IES onde trabalha. A obra *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*, de autoria de Gérard Scallon, foi traduzida do francês para o português e publicada em 2015 por aquela editora.

dos conhecimentos, envolvendo: lembrança, compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001).

Scallon (2015) associa a essas definições a noção de tarefa autêntica elaborada pelo professor e cuja intenção é compartilhada com os estudantes para que mobilizem respostas elaboradas. Isso significa preparar os alunos a usarem seus conhecimentos e suas habilidades em situações autênticas, efetivas, isto é, situações comparáveis àquelas da vida real. Trata-se de integrar saberes e saber-fazer vindos de diferentes disciplinas. O autor explica que quando as situações de aprendizagem se aproximam da vida real, os procedimentos de observação e de medida adquirem um caráter de autenticidade. E distingue uma situação de avaliação em nível de conhecimento de outra em nível de habilidade; a primeira se refere a uma situação de repetição, enquanto a segunda diz respeito a uma situação nova para o estudante.

Também o pesquisador propõe a noção de distanciamento na qual a avaliação pode acontecer imediatamente depois da atividade de aprendizagem ou depois que outras aprendizagens foram efetuadas pelo aluno. Considera que esses parâmetros são necessários para assegurar que uma situação de avaliação permite inferir ser conhecimento (repetição, sem distanciamento) ou habilidade (situação nova com distanciamento acentuado).

O autor acrescenta a interatividade como característica central dessa abordagem, que toma a avaliação como processo comunicativo entre um sujeito observado e a pessoa que o avalia. A partir de uma situação dada, cada um pode trazer ou suscitar ajustes, delimitando a tarefa a ser desempenhada ou tornando mais preciso o que deve ser dado como resposta. A pessoa que avalia tem condições de assistir a todas as manifestações de um desempenho, ou até mesmo sua evolução, e o faz enquanto testemunha privilegiada.

Outro fundamento da abordagem por competências em educação, segundo esse pesquisador, é o caráter multidimensional da aprendizagem, ou seja, a noção integradora de conhecimentos, saber fazer, atitudes, disposições, valores e percepção que o indivíduo tem de si mesmo. Dessa forma, são necessários enunciados descritivos, tornando mais preciso o que é esperado dos estudantes em um programa de estudos.

E ainda, Scallon insere uma dimensão do conhecimento ainda pouco explorada – a estratégia que o indivíduo observado possa escolher, que melhor

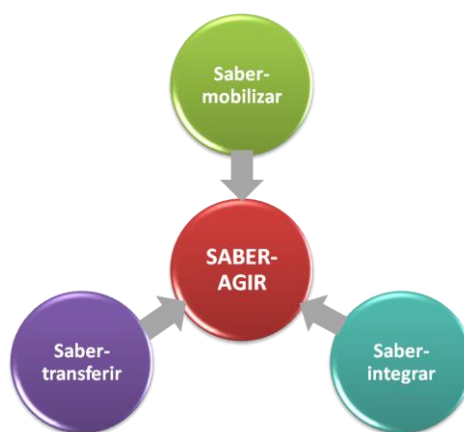
convém a uma dada situação e que lhe parece mais eficaz. O autor define estratégia como procedimento consciente e intencional para abordar uma tarefa, orientado para um objetivo. Alega que a literatura apresenta pesquisas sobre estratégias de ensino, mas as estratégias de aprendizagem ainda são poucas; e exemplifica estratégias cognitivas: de repetição, elaboração, organização, generalização, discriminação e automatização de um procedimento.

Finalmente, a noção de saber-ser, conforme o autor, integra várias características que estão presentes tanto na formação geral como na profissional, ante situações que exigem atitudes e condutas particulares. Os saberes-ser podem também ser encarados como critérios de qualidade de determinados desempenhos ou como comportamentos esperados em certas situações: precisão, justeza, asseio, pontualidade, capacidade de autorreflexão etc. Encontra-se, então, em uma perspectiva de saber-ser em ação, isto é, conjuntos de saber-ser ligados ao exercício de uma competência.

Nessa configuração, Scallon propõe o conceito de competência como: saber agir complexo que mobiliza, de maneira interiorizada e segura, um conjunto integrado de recursos na resolução de uma família de situações-problema. Tais recursos são constituídos de saberes (conhecimentos factuais e conceituais), saber-fazer (procedimentos, experiências) e saber-ser interiores ou exteriores ao sujeito. Vale destacar que a noção de competência difere da noção de objetivo, uma vez que diz respeito à vida cotidiana, e não aos aspectos de ordem escolar.

Assim, o saber agir decompõe-se em três saberes que se relacionam a recursos, conforme a Figura 5.

Figura 5 – Composição do saber agir



Fonte: a autora, com base em Scallon, 2015.

Scallon expõe que esses três aspectos são indissociáveis quando se quer delimitar bem o que é esperado de um indivíduo competente. Sobre o saber mobilizar, trata-se de não só transportar ou deslocar saberes, mas também transformar esses saberes, ajustando-os à situação-problema nova, o que requer: adaptação, diferenciação, generalização ou especificação, combinação, orquestração e coordenação. Quanto ao saber integrar, o autor recorda que vários elementos são integrados quando se tornam interdependentes; então, o saber agir, além de saber mobilizar, requer saber integrar diferentes recursos relacionados a diferentes disciplinas. Já o saber transferir é o impacto de uma aprendizagem sobre outra subsequente, ou seja, a aprendizagem se transfere de situações estruturadas para não estruturadas, ou vice-versa.

Desse modo, a aprendizagem numa abordagem por competências requer levar os estudantes a mobilizarem seus saberes, seus saberes-fazer e seus saberes-ser, e, para tanto, é preciso colocá-los em situações apropriadas, isto é, confiar-lhes tarefas que solicitem essa mobilização. Isso porque as situações ou tarefas devem servir para contextualizar os conhecimentos com o objetivo de melhor preparar os alunos para reutilizá-los quando for necessário.

### **3.6.2 Implicações da avaliação numa abordagem por competências**

Scallon (2015) defende que, se entendida de forma ampla, a variedade de situações-problema propostas ao estudante, sustenta a articulação entre a avaliação e a aprendizagem. Ao acompanhar o desempenho do estudante, no todo ou em parte, suas tentativas precisam ser seguidas de um *feedback* do professor ou de outros alunos, chamada de avaliação por pares. Dessa forma, busca-se criar situações as mais ricas possíveis, preocupando-se, antes de tudo, com a qualidade das informações de retorno a dirigir a cada aluno. O *feedback* pode ser qualificado como corretivo quando corresponde a ajustes pertinentes, ou a melhorias. Esse conjunto de *feedback* corresponde à avaliação formativa e se integra à aprendizagem.

O autor orienta que só se pode fazer um julgamento sobre o aluno se a progressão dele for igualmente acompanhada, o que supõe que várias tarefas ou situações-problema tenham servido de parâmetro ao longo do percurso de aprendizagem. Para tanto, é necessário graduar a progressão dos estudantes no

desenvolvimento ou na construção de competências, em geral, feita por meio das seguintes estratégias: propor uma sequência de situações de mesma natureza, diminuindo progressivamente o apoio ao aluno; propor uma sequência de situações graduadas em exigências e em dificuldade de mobilização. Os sucessos ou as dificuldades observadas nessas condições devem fornecer os primeiros indícios de progressão do estudante.

Paralelamente, um currículo, necessita, sob um ponto de vista qualitativo, da noção de balanço, denominada por Scallon, e que corresponde ao equilíbrio entre a observação do aluno (avaliação formativa) e seu desempenho no fim de um período de formação (avaliação certificadora). Esse procedimento ultrapassa, segundo ele, a simples aritmética, cultura da psicometria que confinou a educação durante muitos anos.

Assim, tem-se os padrões, termo que designa mais que uma média ou uma posição relativa em um grupo; descreve o mais precisamente possível, e em termos qualitativos, o que é esperado dos alunos em um percurso de formação. O pesquisador lembra que, em formação profissional, as situações realistas e complexas, que exigem a mobilização de vários recursos, já existem na maior parte do tempo. A aproximação entre essas situações e aquelas da vida profissional ou da vida cotidiana é um aspecto dominante da avaliação.

Para Scallon, existem dois tipos de padrões: os de conteúdo e os de desempenho. Os primeiros surgem nos programas curriculares denominados como: objetivos de aprendizagem, expectativas de aprendizagem ou resultados de aprendizagem. Todos exprimem intenções de aprendizagem, porém o autor, fundamentado em Popham (1997), explica que os padrões suplantaram os objetivos porque estes são tão específicos que seu número multiplicou-se excessivamente; já aqueles são, na maior parte, associados a realidades da vida cotidiana e têm, portanto, um conteúdo mais atrativo. Por outro lado, os padrões de conteúdo (*content standards*) associados a essas realidades têm desafios: não podem ser redigidos de forma vaga; não podem ter quantidade excessiva, e ainda, alguns não se prestam facilmente à avaliação.

Já os padrões de desempenho (*performance standard*) correspondem a níveis de desempenho que os indivíduos devem demonstrar diante de um padrão de conteúdo; são subdivisões de um mesmo padrão de conteúdo e podem ser denominados de indicadores de desempenho. E, citando Resnick (1987), para



designar o que é visado pela abordagem da apreciação do desempenho, Scallon menciona as habilidades de nível superior como um conjunto de capacidades que permitem a um indivíduo enfrentar tarefas complexas que se prestem a julgamentos ponderados e soluções múltiplas, nas quais ele deve trabalhar com a incerteza ao mesmo tempo que autorregula constantemente seu processo de pensamento.

Scallon comenta que ao se criar uma tarefa ou situação, é imperativo saber quais recursos o estudante precisará mobilizar para conduzi-la bem, quais saberes e saber-fazer ele deverá extrair de seu repertório de recursos, os mais diversos, ao mesmo tempo que capitaliza suas atitudes e seus valores. Outro desafio é a forma de expressar julgamentos, quer seja analítica ou global, pois depende do contexto de avaliação. Na avaliação formativa, tem-se necessidade de julgamentos analíticos que circunscrevam os pontos fortes e os pontos fracos de um desempenho ou de um conjunto de desempenhos ligados a uma família de situações. Já na avaliação certificativa, são necessários julgamentos globais que considerem o percurso realizado pelo estudante.

Finalmente, o pesquisador cita a importância da formação dos professores, consideradas as testemunhas privilegiadas das realizações de cada estudante. E alerta que para eles inferirem competências, não é suficiente dar-lhes fichas de avaliação prontas ou escalas descritivas globais já impressas. Os docentes precisarão elaborar essas ferramentas de julgamento, pois essa tarefa desenvolve o senso crítico necessário à avaliação numa abordagem por competências.

## 4 EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES, ESTRUTURAS, MODELOS E PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Após abordar o *constructo* competências, e em conformidade com a proposta desta pesquisa, passa-se agora a investigar a organização curricular na educação superior brasileira, desde a evolução de suas concepções, estruturas, modelos e processos. Tal enfoque permite refletir sobre esse projeto cultural e de socialização que, conforme Sacristán (1999), não é neutro e representa um espaço de conflito entre interesses da sociedade e valores dominantes que regem os processos educativos. Concorde-se com (GOODSON, 2008), quando afirma, por exemplo, sobre a estruturação da educação por disciplinas

Dar primazia ao assunto disciplina é o mesmo que financiar e promover um determinado estreitamento do possível discurso sobre educação. [...] Entretanto, como temos visto, não é um projeto neutro, burocrático e racional/educacional; é um perfeito projeto para conservação e estabilidade, e se firma de forma a efetivamente frustrar outras iniciativas de reforma mais holísticas. [...] Novas iniciativas na elaboração de currículos têm de ser avaliadas neste nível de ação simbólica. Um modelo de ensino segmentado, centrado nas disciplinas, age de forma a efetivamente silenciar ou marginalizar modelos alternativos.

Desse modo, o currículo corresponde a um macroprojeto formativo em contínua evolução que precisa assegurar a formação relevante, mas sem se submeter às demandas imediatistas.

### 4.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE CONCEPÇÕES E ESTRUTURAS CURRICULARES

Os estudos sobre organização curricular na educação superior brasileira não são tão frequentes como os realizados na educação básica, talvez porque a primeira ainda atravessa um período carregado de tensão entre a transformação e a conservação. Um período transitório de esforço para incorporar as mudanças sociais, estruturais e exigências de profissionais, além de novas referências pedagógicas que alteram o modelo dos currículos. Portanto, faz-se a seguir uma breve exposição sobre a trajetória histórica de concepções e estruturas curriculares, visto que diferentes épocas, contextos sociais, interesses políticos e tendências pedagógicas deixam suas marcas na finalidade, identidade, estrutura e matriz curricular dos cursos de graduação.

#### 4.1.1 Um percurso histórico de concepções de currículo

Os estudos sobre currículo tratam, com mais ou menos ênfase, de conhecimentos acadêmicos, procedimentos e relações sociais que compõem o cenário pedagógico, além de transformações que se deseja promover nos estudantes, valores que se pretendem desenvolver e identidades que se pretende construir neles. Dito de outro modo, são questões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade que perpassam as teorizações curriculares (MOREIRA; CANDAU, 2006).

Assim, currículo é não só construção histórica, mas também cultural que, ao longo do tempo, altera suas definições, originando diferentes correntes pedagógicas responsáveis por sua dinâmica e suas funções. Dentre os diferentes autores que nomeiam de distintas formas as várias teorias curriculares, destacam-se, nesta pesquisa, as correntes propostas por Silva (2003).

A esse respeito, recorre-se a Pacheco (2005), que identifica três tipos de currículo: tradicionalista, em que o currículo é um produto superiormente decidido e caracteriza-se por ser burocrático, por possuir uma racionalidade tecnológica e uma mentalidade técnica; empirista conceptual, no qual se consideram inúteis as prescrições curriculares e o currículo deve ser decidido num acordo entre os especialistas curriculares e os professores; e o reconceitualista, em que o currículo é perspectivado como um processo político que pode conduzir, por meio da crítica, à emancipação das comunidades que o praticam.

Segundo esse autor, o currículo como campo de estudos e pesquisa nos Estados Unidos é marcado, no período da industrialização, pelos grandes movimentos migratórios que intensificam a massificação da escolarização. Assim, a primeira metade do século XX marca o aparecimento das teorias curriculares tradicionais, ou teorias técnicas, conforme denominou John Franklin Bobbitt (1918) ao associar as disciplinas curriculares a uma lógica puramente mecânica, como num modelo fabril. Nessa perspectiva, o sistema educacional está conceitualmente vinculado ao sistema industrial, que, na época, propunha os padrões da administração científica, conhecida como Taylorismo. Nessa lógica, o currículo é percebido como instrução padronizada, delimitada por listas de assuntos impostos pelo professor e reproduzidos pelos estudantes. Portanto, a elaboração do currículo é mera atividade burocrática, com valorização da quantidade de conteúdos,

apresentados de forma fragmentada, estanque, descontextualizada e sem articulação com a realidade prática. Nesse contexto, o professor é o detentor do saber e o educando é um ser passivo, que apenas retém as informações transmitidas na sala de aula, memorizando o conteúdo por meio de repetidos exercícios de fixação.

Esse conceito de currículo é reforçado por Ralph Tyler (1950) e Taba (1962); o primeiro concebe a aprendizagem dos estudantes mediante um plano estruturado por objetivos formulados com precisão de resultados, conhecido por racionalidade teórica. Propõe um currículo com quatro princípios: definição dos objetivos baseados no sujeito, na sociedade, na cultura e nas funções que desempenham; seleção de experiências educativas por meio da interação entre o estudante e as condições externas; organização das experiências por meio da seleção de atividades organizadas em unidades, cursos e programas, perspectiva dos vertical e horizontalmente; avaliação da eficácia das atividades de aprendizagem por meio da verificação dos resultados comparados com os objetivos pretendidos. Já a segunda investigadora propõe etapas sequenciais de concepção do currículo: diagnóstico das necessidades educacionais; definição de objetivos; escolha dos conteúdos; preparação dos conteúdos; seleção das experiências de aprendizagem; e determinação dos métodos de avaliação do ensino.

Segundo Silva (2003), as teorias curriculares críticas sustentaram-se teoricamente nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, notadamente, Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência importante é a dos autores da chamada Nova Sociologia da Educação, como Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

Essas teorias difundiram-se na década de 1960 pelo mundo, compreendendo que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, o currículo atrela-se aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados.

Portanto, para as teorias críticas, a função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de disciplinas, deve também possuir estrutura que permita uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, são vistas como um

espaço de defesa das lutas nos campos cultural e social. E o currículo é elaborado a partir da preocupação com a formação da identidade dos indivíduos e conforme os significados sobre a realidade expressa nos discursos desses indivíduos.

A partir das décadas de 1970 e 1980, surgem as teorias curriculares pós-críticas fundamentadas nos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica se contrapõe às teorias tradicionais, porém ultrapassam a questão das classes sociais, focalizando o sujeito. Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, busca-se compreender também os estigmas étnicos e culturais, como: a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nessa perspectiva, torna-se fundamental o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e a luta por sua inclusão no meio social.

As teorias pós-críticas consideram que o currículo tradicional<sup>32</sup> funciona como legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Portanto, propõem que o currículo tenha a função de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que compreendam nos costumes e nas práticas do *outro* uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo mais uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares. O Quadro 16 sintetiza as principais características dessas teorias curriculares.

No Brasil, a concepção tradicional implantada pelos Jesuítas perdurou até o governo de Getúlio Vargas (1930), quando iniciou o movimento Escolanovista, mantido até a Ditadura Militar (1964). Assim, a concepção tradicional de currículo gerou três paradigmas educacionais: o tradicional, o escolanovista/humanista e tecnicista/comportamentalista. Essas abordagens foram fortemente influenciadas pelos paradigmas da ciência, principalmente, pelo newtoniano-cartesiano. Essa forma de organização e de concepção de currículo é predominante até a década de 1960 e, para Silva (2003, p. 16), “são teorias neutras, científicas e desinteressadas”.

---

<sup>32</sup> Toma-se a expressão currículo tradicional como aquele que se centra na acumulação de conhecimentos com caráter enciclopédico. Nele, os protagonistas são os professores, porque são os verdadeiros arquitetos dos conteúdos, enquanto os alunos desempenham um papel muito limitado, marcado pela passividade; e, em geral, a relação entre o conhecimento desenvolvido e a realidade social e produtiva para a qual os graduados são enviados não é muito clara (GONZÁLEZ, 2006).

Portanto, teorias de aceitação, ajuste e adaptação, por isso também chamadas de acríticas (SAVIANI, 2012).

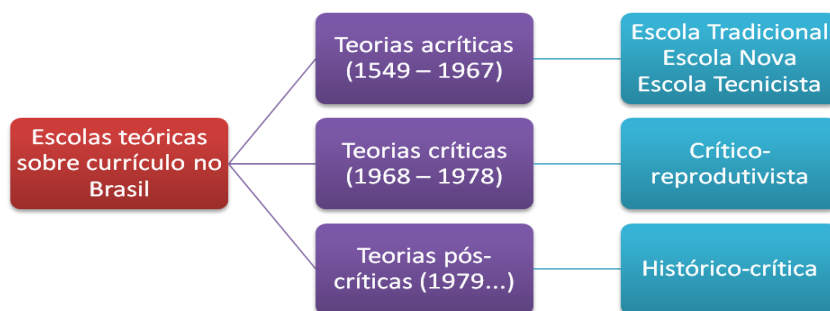
Quadro 16 – Principais características das teorias curriculares

Teoria		Principais Representantes	Principais palavras-chave	Principais ideias-chave
Tradicional	Técnica	Franklin Bobbitt Ralph Tyler Hilda Taba	Didática Organização Objetivos Metodologia Avaliação Eficiência Racionalidade teórica	Discurso científico Organização burocrática Ação tecnicista Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas
	Prática	John Dewey Joseph Schwab James Macdonald Dwayne Huebner Lawrence Stenhouse Uld Lundgren	Eficiência Racionalidade prática Humanista Pragmatismo	Arte da prática Currículo como proposta, hipótese a ser comprovada, investigada e em constantes acordos e deliberações Currículo como projeto
Crítica		Louis Althusser Samuel Bowles e Herbert Gintis Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron Paulo Freire Michel Foucault Michael Apple Ivor Goodson	Ideologia Reprodução cultural e social Relação social de produção Conscientização, emancipação e libertação Resistência Currículo oculto	Escola como espaço de conflito social Currículo como construção mediada por lutas políticas e sociais
Pós-crítica		Peter McLaren William Pinar Henry Giroux	Saber - poder Identidade, alteridade e diferença Gênero, raça, etnia e sexualidade Multiculturalismo Subjetividade Significação e discurso	O Currículo como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• artefato cultural;</li> <li>• relação de poder;</li> <li>• território político e identidade;</li> <li>• preocupação com a linguagem e o discurso;</li> <li>• celebração da diferença;</li> <li>• concepção de que todo discurso está saturado de poder.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Silva (2006)

Entre 1974 e 1985, houve o movimento de abertura política, que culminou com o fim da Ditadura Militar e com a proclamação da nova Constituição (SAVIANI, 2011). Essa abertura política favoreceu o surgimento das teorias críticas e pós-críticas do currículo no país. A Figura 6 representa um esquema das escolas teóricas sobre currículo no Brasil.

Figura 6 – Escolas teóricas sobre currículo no Brasil.



Fonte: adaptado de Oliveira; Frasson (2015, p. 89).

Conforme Saviani (2012), na concepção da Escola Tradicional, o currículo se reduz à dimensão do saber, tendo como meta possibilitar a todos o acesso à escola, no sentido de transformar marginalizados (entendidos como ignorantes) em cidadãos; nela, há total autonomia da educação em relação à sociedade. Já na Escola Nova, desloca-se o eixo do ato pedagógico do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, tendo como palavras de ordem: interesse, espontaneidade, não diretividade e qualidade. Há, também, em decorrência desse ideário, uma mudança no "clima" da escola: de austero para afetivo, alegre, ruidoso, colorido. Desse modo, reduz-se a concepção de currículo à dimensão do saber ser. Libânio (1991b) caracteriza essa concepção como sendo uma superação das demais, principalmente da Escola Tradicional, vista por ele como um aprisionamento tanto do educador como do educando. Por essa razão, e entre outros de ordem política, a Escola Nova acaba por aprimorar o ensino das elites, rebaixando o ensino das classes populares (SAVIANI, 2011). Mas, mesmo recebendo esse tipo de crítica, pode ser considerado o mais forte movimento "renovador" da educação brasileira. Finalmente, a Escola Tecnicista rompe com a proposta anterior, buscando eficiência, racionalidade e produtividade, voltada a uma concepção curricular centrada nas técnicas promotoras de objetividade e operacionalidade. Os incentivos e as recompensas às atividades desenvolvidas pelos alunos, levaram à competitividade entre eles e, em vista disso tudo, a concepção curricular reduz-se agora à dimensão do saber fazer.

No final da década de 1970, surgem no Brasil, teorias denominadas crítico-reprodutivistas, também conhecidas como pessimismo pedagógico ou pessimismo ingênuo na Educação. Têm como baliza a percepção de que a Educação, ao

contrário do que pensam as teorias não críticas, sempre reproduz o sistema social onde se insere, reproduzindo as desigualdades sociais. O nome crítico-reprodutivista significa a percepção da determinação social da educação (portanto, crítica) e a relação de dependência total entre educação e sociedade (reprodutivista).

Para os crítico-reprodutivistas, a educação legitima a marginalização, reproduzindo a marginalidade social por meio da produção da marginalidade cultural, em razão do caráter seletivo da escola. Não é, portanto, possível compreender a Educação, senão a partir de seus determinantes sociais. Entretanto, diferentemente das teorias não críticas, as crítico-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica, limitando-se às análises profundas da determinação social da Educação.

A teoria mais recente é a Escola Histórico-crítica, cuja concepção surgiu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação (SAVIANI, 2011). Suas etapas são: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

Mais recentemente, Berticelli e Telles (2017) relatam que o currículo como artefato ganhou força a partir da década de 1990 quando, principalmente, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), diversos docentes da pós-graduação em educação promoveram uma nova etapa de estudos relacionando a teoria moderna de caráter crítico e as teorias pós-modernas e estruturalistas. Os autores destacam que muitos curriculistas de produção mais contemporânea em termos teórico-filosóficos, derivam de forte tradição marxista que produziu o que se denomina de teoria crítica em educação. Alguns se mantêm fiéis à tradição marxista; outros, à tradição crítica<sup>33</sup>, na qual o teórico crítico é quem está sempre mudando, mas ao mesmo tempo orientado pelo princípio da transformação social e da emancipação. Nesse sentido, pode-se ser teórico-crítico contemporâneo tendo rompido com Marx, mas não com as categorias centrais da crítica, que envolvem

---

<sup>33</sup> A teoria crítica aponta para a prática como a realização dos potenciais emancipatórios do mundo, partindo do princípio de que ele se organiza em torno de dois grupos de tendências estruturais: as de agentes da permanência dos obstáculos à realização de melhores potencialidades do mundo; e as de agentes potenciais da ação que permitem superar os obstáculos. Assim, a teoria crítica dá sentido à ação e a ação vira objeto da teoria, e os embates políticos e ideológicos são centrais na teoria, que não se quer neutra (VIEIRA; CALDAS, 2006).



criticar o positivismo como forma estabelecida de conhecimento e o mercado como forma estabelecida de vida coletiva.

E, finalmente, há um grupo de pesquisadores pavimentados pelo pensamento pós-moderno/pós-crítico, um movimento teórico multidisciplinar que vai da filosofia à estética, envolvendo as artes e a sociologia. O pós-modernismo como movimento intelectual se define justamente por aqueles que vêm no fim de século XX uma ruptura com a era moderna, e pelo argumento de que as percepções de mundo, a estética, a ciência e o conhecimento devem também adequar-se a essa mudança, requerendo para isso, abandonar as convicções modernistas e os resíduos do projeto iluminista (VIEIRA; CALDAS, 2006). Entretanto, há um grupo significativo de autores que entendem não haver ruptura com a modernidade, mas um estágio “tardio” dela, como Habermas e Giddens, ou estágios distintos da modernidade, como Bauman (*ibidem*).

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural, pertencendo a uma tradição que se remete aos pensamentos de Nietzsche, Heidegger e Derrida. São marcadamente antiessencialistas, antiobjetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura. Nesse sentido, impactam particularmente no campo do currículo pela problematização das teorias críticas de registro sociológico, bem como favorecem a recuperação e reconfiguração de princípios de enfoques fenomenológicos e autobiográficos (LOPES, 2013).

#### **4.1.2 As principais estruturas curriculares e seus elementos constitutivos**

Todo currículo é composto por níveis de decisão elaborados em diversos contextos, na perspectiva macro e microcurricular, compondo um modelo de inter-relações recíprocas e circulares entre si (SACRISTÁN, 2000). No Brasil, a perspectiva macro abrange as diretrizes curriculares, as orientações da IES e os planos de curso, que incluem o perfil do egresso e as matrizes curriculares, dentre outros componentes, todos fundamentados nos documentos oficiais; e na perspectiva microcurricular, estão os planos de ensino, que efetivam a proposta dos cursos.

E, independente do grau de detalhamento das Diretrizes Curriculares, sua concretização será progressiva ao longo do percurso até a sala de aula. Isso não significa a criação sucessiva de outros currículos, mas sua contextualização em diferentes esferas. A Figura 7 representa melhor essa premissa.

Figura 7 – Percurso de concretização do documento curricular



Fonte: a autora, 2019.

Segundo Anastasiou (2010), até 1996 não foi possível fazer uma mudança em caráter nacional, pois o currículo seguia um modelo tradicional. Esse modelo curricular, centrado no conhecimento, privilegia a apropriação do patrimônio científico cultural acumulado em lugar do avanço em direção a novas descobertas e fronteiras científicas. Historicamente, o modelo curricular centrado no conhecimento garantiu que o legado das várias gerações fosse assimilado, preservado e transferido para a geração nova.

A autora explica que somente com a LDBEN 9.394, foi possível mudar, no entanto, ressalta que a atualização depende da vontade política institucional e da opção dos educadores que fazem nascer a discussão da validade do projeto existente.

O Quadro 17 apresenta uma comparação entre os atuais sistemas de formação universitária, visando situar o sistema brasileiro tradicional que ainda representa a maior parte dos cursos nacionais.

Quadro 17 – Comparação entre sistemas de formação universitária– Comparação entre sistemas de formação universitária

Atributos	Sistema norte-americano	Sistema europeu unificado	Sistema brasileiro atual
<b>Forma de acesso</b>	Regulado (SAT)	Direto e regulado	Restrito (vestibular)
<b>Forma de entrada no curso</b>	Por meio de uma grande área	Por meio de uma área de concentração	Diretamente na profissão
<b>Estrutura curricular</b>	Flexível	semiflexível	fixa
<b>Mobilidade</b>	Alta e espontânea	Alta e induzida	Baixa e reprimida
<b>Pré-graduação</b>	<i>College</i>	<i>Bachelor</i> UE	----
<b>Graduação</b>	Associada ao Mestrado/Doutorado	Associada ao Mestrado	Conclui com diploma; dissociada da pós-graduação
<b>Mestrado</b>	Mais profissional e menos acadêmico	Profissional e acadêmico	Mais acadêmico e menos profissional
<b>Doutorado</b>	Acadêmico e profissional	Acadêmico	Acadêmico

Fonte: Adaptado de Almeida Filho (2007).

Anastasiou (2010) explica que a estrutura curricular dos cursos de graduação mantinha o modelo da Universidade Napoleônica, do período do reinado de Napoleão Bonaparte, na França: as grades curriculares organizadas em ciclo básico e ciclo profissionalizante, deixando o estágio no fim do curso. Essa proposta tradicional separa a teoria da prática, considerando a primeira como base da segunda.

A pesquisadora esclarece que a proposta oficial atual se volta à construção de matrizes curriculares, visando a percursos inovadores orientados à ampliação da autonomia do estudante e à operacionalização do pensamento crítico.

Enquanto a grade curricular é apenas a “soma das partes”, a matriz curricular constituiu-se na “articulação das antigas disciplinas em componentes curriculares, áreas ou módulos, em torno de eixos [...]” (ANASTASIOU, 2007). Com isso, a matriz curricular, na perspectiva da sinergia, é maior do que a soma das partes.

Essa autora também define eixo curricular como elemento central, sobre o qual se definem e articulam-se conceitos, princípios, leis, quadros teórico-práticos, visando superar a forma estanque presente nas grades curriculares. Os eixos derivam dos conteúdos essenciais, mas ao mesmo tempo, integram-nos, para efetivar o perfil profissiográfico proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (ANASTASIOU, 2010).

Dessa forma, a estrutura da matriz curricular pode ser desenhada contendo eixos curriculares, que funcionam transversalmente, ou seja, atravessam todo o percurso curricular, atendendo a perspectiva generalista do profissional da área para evitar fragmentações. Pode-se ter um eixo integrador ou eixo norteador do Curso e

eixos curriculares (por semestre ou por módulos, ou ainda, anuais). Nessa perspectiva, cada eixo é composto por componentes curriculares que contemplarão temáticas comuns e relativas à sua área de conhecimento.

A estruturação curricular por eixos tem como meta possibilitar a flexibilização de conteúdos e práticas curriculares, ao mesmo tempo que busca garantir unidade de conhecimento centrada no foco do curso, preservando seu aspecto acadêmico (PACHECO, 2011).

Assim, a organização curricular por eixos constitui um meio para viabilizar e ampliar o diálogo e a participação dos diversos setores, tanto no planejamento e na prática da interdisciplinaridade, quanto na constante atualização do currículo (SEABRA, 2010).

Anastasiou (2010) relaciona a matriz articulada ou integrativa ao perfil profissiográfico, assim denominado porque é definido e escrito pelos educadores que planejam e executam cada proposta curricular. Para tanto, focam não apenas os conhecimentos disciplinares, mas também relacionam esses saberes em áreas de modo a entender melhor a realidade social e profissional “uma vez que a compreensão das situações em rede exige que as relações entre as áreas sejam feitas de forma constante, sistemática, mediada pelo docente e em crescente complexidade” (ANASTASIOU, 2010).

O perfil profissional do egresso é construído a partir do levantamento das demandas sociais e laborais, requerendo a busca de informações como: os tipos de ações desenvolvidas pelos profissionais, os espaços de atuação, as características fundadas em rotinas e inovação, as condições de trabalho e os tipos de relações (SUÑÉ; ARAÚJO; URQUIZA, 2015). Esses autores salientam que esse levantamento deve ser realizado por meio de ampla pesquisa junto aos diversos ambientes da profissão e à sociedade, utilizando entrevistas e consultas a especialistas na área do curso, obtendo tanto uma amostra representativa de opiniões e da demanda atual do mercado como de tendências para o futuro.

Giacaglia e Penteado (2010) definem egresso como “pós-escolar”, registrando que ser fundamental manter contato com os estudantes que já saíram da academia, seja porque concluíram o curso, seja porque tenham se transferido para outro estabelecimento de ensino ou, ainda, por terem abandonado os estudos.

Em relação ao mercado de trabalho, é preciso compreender que embora o preparo para o mundo do trabalho, no sentido mais amplo que a função laboral,

ainda é preciso preparar para a realidade social que demanda do mercado de trabalho, caracterizado por suas relações de troca e como mercadoria com valor previamente definido. É nesse mercado, estritamente capitalista, que o egresso estará inserido e do qual a instituição necessita de informações precisas. Os egressos são fundamentais para o desenvolvimento e a atualização institucional, sendo imprescindível saber seu posicionamento em relação à formação recebida para se proceder aos ajustes necessários no ensino ofertado. Além disso, é necessário conhecer o que fazem os egressos como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam (LOUSADA; MARTINS, 2005).

A atividade de acompanhamento de egressos, especificamente do ensino profissional, é uma atividade prevista e legitimada por lei sendo reconhecida como uma maneira de firmar os vínculos institucionais com o mundo do trabalho. No que se refere ao acompanhamento e à avaliação da formação ofertada, a Lei 9.394/96 (LDB) afirma a importância do ajuste da Educação Profissional às necessidades do mundo do trabalho.

Com base na pesquisa diagnóstica, são identificadas as tarefas da profissão e, por meio das quais se identificam os campos de ação e as esferas de atuação; por sua vez, esses elementos levam ao reconhecimento do objeto da profissão, considerados os requisitos básicos para estabelecer o perfil profissional e a matriz curricular que conduza a esse perfil (SUÑÉ; ARAÚJO; URQUIZA, 2015). A Figura 8 esquematiza esse delineamento. Dessa forma, as DCN apontam para uma matriz curricular que requer repensar a visão da relação entre formação ofertada na graduação e mercado de trabalho, tendo em vista que não basta capacitar com teoria sem prática, nem com práticas que reproduzem comportamentos e ações mecânicas.

Os textos das DCN de todos os cursos de graduação superior têm, basicamente, a mesma estrutura: perfil do egresso/profissional; competências e habilidades; conteúdos curriculares; estágios e atividades complementares; organização do curso; e acompanhamento e avaliação. Também é uma diretriz geral, válida para todos os cursos o propósito de formar um profissional generalista, com visão de mundo humanista, crítica e reflexiva.

Figura 8 – Esquema das relações entre perfil do egresso e matriz curricular



Fonte: Adaptado de Suñé, Araújo e Urquiza (2015, p. 37).

Para tanto, é necessário que o perfil do egresso seja de “profissional de nível superior crítico, participativo, com capacidade de resolver problemas existentes e novos que enfrentará, sabendo aplicar os conhecimentos científicos e sabendo questioná-los na construção de novos quadros teóricos” (ANASTASIOU, 2010).

#### 4.2 MODELOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A organização curricular contribui para a unidade entre os elementos constitutivos de um currículo, desde a missão da instituição até o detalhamento dos instrumentos metodológicos necessários ao desenvolvimento dos planos de ensino.

Conforme Skilbeck (1985), *apud* Goodlad; Su (1992), organização curricular é o modo como estão dispostos, inter-relacionados e ordenados os elementos constituintes do currículo de um sistema ou instituição educacional. Tais elementos abrangem fatores como planos ou esquemas de ensino, materiais de aprendizagem, equipamentos ou plantas, capacidade letiva e requisitos da avaliação e dos exames.

Para que uma organização curricular estabeleça afinidades entre os seus elementos, torna-se necessária a identificação de meios contributivos, para essas aproximações. O Quadro 18 descreve as aproximações mais utilizadas em organização curricular.

Quadro 18 – Aproximações mais utilizadas na organização curricular

Tipos de aproximação	Características
Cronológica	os elementos do conteúdo estão sequenciados em termos de calendário temporal
Temática	os elementos do conteúdo estão primeiramente organizados sob um dos vários temas mais abrangentes
Da parte ao todo	os tópicos ou as unidades são sequenciadas de forma que elementos básicos do conteúdo precedem os elementos mais complexos
Do todo à parte	reverte a ordem sequencial usada na planificação anterior, introduzindo primeiro a informação geral e fornecendo uma ampla visão do que será aprendido.

Fonte: a autora, com base em Silva (2006).

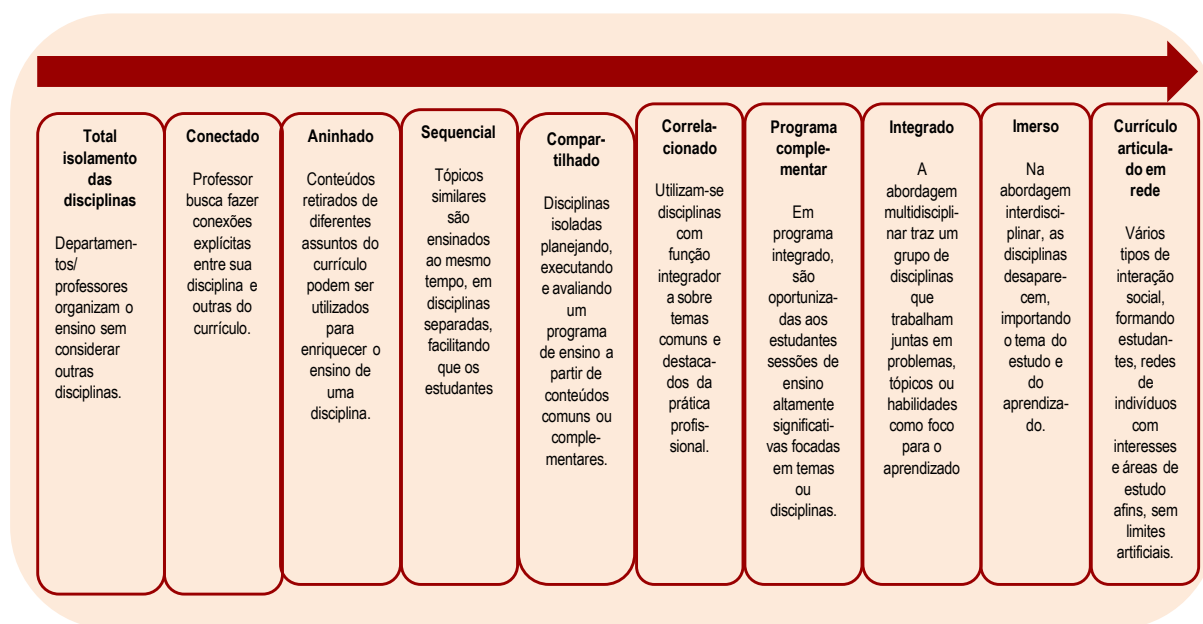
A organização do currículo representa a tomada de decisões de alcance, continuidade, sequência e integração. Alcance refere-se à amplitude, distância; continuidade procura assegurar a revisitação de um conhecimento, tema ou competência pelos estudantes; sequência na qual cada conhecimento, tema ou competência constrói-se no enfrentamento da base precedente; a integração ocorre na relação estreita entre os elementos como: conhecimento, competência e valores, reforçando-se mutuamente (GOODLAD; SU, 1992).

Assim, cabe, primeiramente, focar o tema da integração curricular, ou seja, o desenho integrado do currículo, que envolve os modelos descritos de integração vertical versus horizontal, tanto na perspectiva do conhecimento quanto na da aprendizagem. E a razão para isso reside no fato de que atualmente, há cada vez menos espaço para currículos que isolam disciplinas e tratam de temas e conteúdos desarticulados daquilo que é significativo para os estudantes e futuros praticantes de uma profissão. Durante a organização do currículo, explicitam-se as relações, significados e relevância do que será aprendido com o mundo do trabalho e a prática profissional. Compreender esse sentido é um dos principais estímulos do interesse e da motivação dos estudantes para aprender (MCGRATH, 2009).

Nos cursos integrados horizontalmente, as disciplinas são organizadas ao redor de conceitos ou temas, em cada ano ou semestre do curso. Nos cursos que usam o conceito da integração vertical, as disciplinas são organizadas em grandes temas ou domínios que acontecem em todos os anos do curso de graduação; são os chamados eixos ou ciclos curriculares, já mencionados no item anterior desta pesquisa. Por outro lado, é fundamental compreender que a integração curricular é um *continuum*, e não uma situação estanque, ou seja, há diferentes níveis possíveis na organização dos modelos curriculares. Fogarty (1991) descreveu 10 níveis de integração curricular possíveis que ilustram bem esta ideia de contínuo, e que varia

entre o “total isolamento” até a articulação perfeita (idealizada) entre conteúdos e práticas a serem aprendidas. São descritos dez níveis, partindo do menos integrado até o mais integrado. Entre esses polos existem níveis de progressiva integração, conforme a Figura 9.

Figura 9 – *Continuum* de integração na organização de modelos curriculares



Fonte: a autora com base em Fogarty (1991).

Na prática, não existem modelos de organização do currículo disponíveis sob forma pura; eles estão sujeitos à evolução ou a adaptações, o que possibilita novos tipos de estruturas curriculares, em função das realidades concretas do ensino (GOODLAD; SU, 1992).

Existem diferentes modelos de organização curricular e conforme Ribeiro (1999), são: o modelo baseado em disciplinas, o modelo estruturado segundo núcleos de problemas/temas transdisciplinares, o modelo fundado em situações e funções sociais, e o modelo centrado no educando<sup>34</sup>. O Quadro 19 apresenta as principais características de cada modelo.

<sup>34</sup> A vertente centrada no aluno concebe o currículo como conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais. As muitas variantes dessa vertente têm em comum a concepção do conhecimento como emancipação, mas diferem significativamente no que diz respeito ao papel do professor e da escola (MELO, 2014).



Quadro 19 – Modelos de organização curricular

Modelo de organização curricular	Características	Limitações
Modelo baseado em disciplinas	Disciplinas como fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos; justifica-se pela conveniência operacional e pela tradição; objetivos curriculares formulados, de modo explícito ou implícito, no contexto da própria seleção e organização dos domínios e conteúdos programáticos; estratégias de ensino e experiências de aprendizagem definidas em função da seleção, estrutura e sequência dos conteúdos; princípio da apresentação lógica e sequencial das matérias para cada disciplina. Conforme mencionado na Figura 9 – Continuum de integração na organização de modelos curriculares, esse modelo tem três variações: i) a organicidade pluridisciplinar correlacionando duas ou mais disciplinas que se coordenam; ii) a organização interdisciplinar traduz-se na fusão de disciplinas com possíveis afinidades; iii) a organização por áreas de conhecimento resulta de perspectivas multi e interdisciplinares.	Contribui para a fragmentação dos conteúdos; pode ocasionar conflito entre formação geral do estudante e ação especializada; pode afastar-se dos problemas sociais e dos interesses dos estudantes;
Modelo estruturado em núcleos de problemas/temas transdisciplinares	Modelo transdisciplinar em termos de integração de conhecimentos vários, de relevância pessoal ou social e dos efeitos educativos desse tipo de aprendizagem; elimina as divisões entre as disciplinas e aproxima-se dos problemas atuais e relevantes, do ponto de vista sociocultural ou outro; promove estudos interdisciplinares, núcleos temáticos ou áreas-problema que constituem preocupações sociais ou pessoais, que funcionam como elementos integradores dos conteúdos ou conhecimentos (estudos ou temas amplos e unificadores, problemas sociais ou comunitários, exigindo análise e tratamento adequado); propõe grupos de trabalho ou de estudo individual, ambos orientados; preocupação com a formação geral.	Dificuldade de concretização de forma apropriada; há potencial perda de segurança profissional; escassez de professores formados para esse modelo; falta de organização logística nos espaços acadêmicos; dificuldade de oferecer os conteúdos com um mínimo de sistematização; consequentes implicações na aprendizagem
Modelo fundado em situações e funções sociais	Modelo caracterizado pela instrumentalidade de matérias e conteúdos disciplinares no estudo de um tema ou resolução de um problema e pelo envolvimento ativo dos alunos nessa resolução. Centrado na sociedade, defende o atendimento a prioridades sociais, a garantia de conhecimentos e aptidões socialmente relevantes e a relação de programas escolares à vida cotidiana; os conteúdos e experiências curriculares bem como o modo de estruturar os planos ou programas de ensino derivam da participação na comunidade e dos problemas sociais; os métodos de análise e solução de problemas, processos de relações humanas e experiências sociais prevalecem sobre o domínio de conteúdos programáticos definidos; professor enquanto orientador, apoiante e facilitador de meios e participação ativa dos alunos nos projetos e estudos.	Insuficiente clarificação dos conteúdos programáticos a abranger e da sequência; pode gerar superficialidade de tratamento dos conteúdos; certa fragmentação das unidades de estudo, por falta de sistematização e lacunas na cobertura de áreas ou conteúdos culturais disponíveis; falta de preparação de professores, escassez de recursos didático-pedagógicos apropriados.
Modelo centrado no educando	Componentes do currículo estabelecidos em função de necessidades e interesses imediatos dos educandos que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e o envolvimento ativo com o meio; experiências exercitam a construção do conhecimento, de forma autônoma e em convivência com pares; conteúdos disciplinares são	Relativa negligência de objetivos comuns a todos os alunos; certo menosprezo da função social da educação ou da transmissão de uma herança cultural comum. Imprecisão e risco de deturpação no significado dos

	meios; currículo estruturado por categorias de atividades, centros de interesse, tipos de oportunidades/experiências educativas relevantes na perspectiva individual ou de um grupo particular de indivíduos; destaca a personalização, o significado e a motivação intrínseca da aprendizagem; valoriza a autonomia do estudante; objetivos resultam da negociação professor-estudantes ou da seleção feita por eles; avaliação mais informal do que formal, como um diagnóstico, uma apreciação do progresso do aluno.	interesses e extrema flexibilidade na organização dos programas de ensino.
--	--	--

Fonte: a autora com base em (RIBEIRO, 1999).

Ribeiro (1999) cita ainda, outros dois modelos curriculares: um baseado em processos cognitivos, generalizáveis a várias áreas de conhecimentos e situações de vida; e outro baseado em funções e competências<sup>35</sup> determinadas, que enfatiza a análise e sequencialização de tarefas e a especificação de objetivos comportamentais.

Zabalza (2003) também descreve estilos ou modelos curriculares, nomeando-os da seguinte forma: centrado na disciplina e na aprendizagem formal; centrado no aluno; crítico; tecnológico funcional; e de síntese. O modelo centrado na disciplina e na aprendizagem formal valoriza os conhecimentos a serem adquiridos, organizando espaços, tempos e atividades em função deles. Nesse modelo, as técnicas de avaliação são baseadas nos resultados objetivos, mensuráveis e comprováveis como produtos de instrução. Para o autor, é o modelo mais frequente na sociedade.

No modelo centrado no aluno, também denominado humanista e espontaneísta, não há currículos pré-determinados, os conteúdos a serem trabalhados partem de interesses, motivações e desejos dos alunos, bem como de suas relações com as pessoas e do meio em que atuam.

No modelo crítico, os conteúdos assumem sentido instrumental em lugar de sentido substantivo, ou seja, os conteúdos são utilizados de forma a promover mudança e consciência social. São transmitidos de forma crítica, inseridos na prática social e atuando de forma objetiva e histórica.

No modelo tecnológico funcional, ligado ao conceito de educação eficaz, privilegia-se a cientificidade (ou funcionalidade), ou seja, a maior competência dos professores, requerendo deles não apenas o conteúdo a ser explorado, mas com que recurso didático-tecnológico será explicitado.

---

<sup>35</sup> O modelo curricular por competências será detalhado em item específico nesta pesquisa. Este tópico visa tão somente situar a existência desses modelos curriculares.

Finalmente, no modelo de síntese, Zabalza explica que se trata de uma síntese das modalidades situacional e funcional, que dizem respeito ao modelo de programação.

Pacheco (1996) apresenta três modelos de desenvolvimento curricular: centrado nos objetivos, centrado nos processos e centrado na situação. No primeiro, o currículo é visto como um meio de atingir determinados objetivos previamente estipulados, correspondendo a um plano estruturado de aprendizagem que o professor aceita e cumpre sem se questionar. Nesse caso, a relação do professor com o currículo é de mero executor, a quem compete apenas a tradução didática das orientações curriculares (ROLDÃO, 2003).

O modelo centrado no processo corresponde a uma visão de currículo como projeto que resulta de uma “construção múltipla, com decisões por parte da administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, etc., prevalecendo uma perspectiva de adaptação ao contexto escolar” (PACHECO, 1996). Nela, o professor participa como principal protagonista da construção. Nas palavras de Roldão (2003), “trata-se de considerar o currículo – o que se quer fazer aprender – como necessariamente diferenciado face a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente” (p. 34). Portanto, nesse modelo, há a possibilidade de o professor gerir o currículo conforme o contexto, adaptando-o às características de seus alunos e à realidade escolar.

O terceiro modelo curricular, centrado na situação, resulta da construção coletiva dos professores em cada espaço escolar, elaborado a partir da especificidade e dos problemas discentes. Nele, o professor é membro de uma comunidade crítica que tem autonomia para elaborar os programas e construir os materiais que considera adequados. Desse modo, segundo Pacheco (1996, p. 141) “o currículo constitui-se com interesse emancipatório”, só possível com a atitude crítica e reflexiva por parte do professor. Do ponto de vista das estratégias de desenvolvimento curricular neste modelo, já não faz sentido considerar a investigação, o desenvolvimento e a disseminação como três fases distintas. A ênfase do processo de inovação está, agora, focada na escola e nos professores com eventual intervenção de outros educadores. Pacheco (1996) considera que este é um dos aspectos mais relevantes neste modelo, dando a possibilidade de romper a separação hierárquica entre professores e investigadores, característica dos dois primeiros modelos.

Por sua vez, Fogarty, (1991) sugere os seguintes modelos curriculares, para múltiplas aprendizagens<sup>36</sup>: baseada em problema, temática, em projetos, em serviço, estudo de caso e por competência. Na aprendizagem baseada em problema, trata-se de um problema mal estruturado, ou seja, não claro ou ambíguo, por exemplo, uma controvérsia sobre o que realmente os alunos necessitam aprender. Na aprendizagem temática, o tema é uma grande ideia (ou conceito-chave), que integra as disciplinas e permitem a organização do desenvolvimento curricular. Na aprendizagem por projeto, tem-se uma autêntica aprendizagem de experiências produtivas envolvendo projetos tangíveis e visíveis que requerem conhecimento em ação, criação, execução e produção dos aprendentes. Na aprendizagem em serviço, os espaços escolares criam parcerias com líderes comunitários e agências, para projetos cívicos orientados e, assim, os estudantes desenvolvem o espírito de tolerância, respeito e compreensão mútua, além de aprenderem a trabalhar em equipe. Na aprendizagem por competência, os alunos desenvolvem certas competências, demonstrando sua compreensão por meio de ações. Desse modo, o aluno aparece como protagonista da sua aprendizagem e é envolvido em sua própria avaliação. E, finalmente, na aprendizagem por estudo de caso, tem-se situações específicas e de contexto real, extrapolam-se resultados e crenças de um caso acerca de como cada um percebe e valoriza o mundo. Os alunos pensam nesse caso usando discussões estruturadas.

Esses modelos propostos por Fogarty (1991) com concepção superadora da polarização conhecimento/aluno permitem sintonia com as novas fronteiras de aprendizagem que vêm sendo abertas pelo uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão se revelando um recurso pedagógico capaz de potencializar o ensino baseado em projetos e a organização de situações-problema, estratégias pedagógicas pertinentes na organização do currículo referenciado em competências (CANCELA, 2012).

---

<sup>36</sup> Nesta vertente, o currículo não está centrado no aluno nem no conhecimento, mas na aprendizagem e no resultado, ou seja, aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Portanto, é também denominado currículo referenciado em competências. A didática dessa vertente propõe facilitar não só a reconstrução do conhecimento, mas também sua mobilização para intervir em situações de diferentes graus de complexidade. De preferência, demanda que o conhecimento seja reconstruído para um projeto ou um objetivo o que o torna inseparável da intenção e do valor (MELO, 2014).

#### 4.3 DA ABORDAGEM CURRICULAR POR OBJETIVOS À ABORDAGEM CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS

Neste tópico, considera-se relevante fazer uma análise das modificações ocorridas nas propostas curriculares, a partir da perspectiva histórica, no intuito de identificar o processo de recontextualização ocorrido na passagem da abordagem curricular por objetivos para a abordagem curricular por competências.

Na década de 1920, o currículo escolar, fundamentado na teoria da eficiência social<sup>37</sup>, visava atribuir finalidades mais funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional (MACEDO, 2000). Desse modo, propunha associar as disciplinas acadêmicas tradicionais de diferentes áreas do conhecimento com estratégias que favorecessem no estudante a capacidade de resolver problemas do cotidiano, buscando a eficiência escolar no “atendimento às demandas do modelo produtivo dominante” (LOPES, 2001).

Assim, surgiu a possibilidade de analisar a vida humana em termos de atividades como se analisavam as tarefas do trabalho separadamente, dando origem à análise de atividades no desenvolvimento do currículo. A educação passou então a caracterizar-se, como um “treinamento que facilita a formação de hábitos de forma eficiente para o desenvolvimento das atividades humanas que os homens desempenham em uma sociedade industrial” (GIMENO SACRISTÁN, 1986, p. 18).

No fim dos anos de 1940, surge o *Rationale Tyler*, um instrumento de orientação e definição das práticas curriculares no qual se estabelece uma relação entre os objetivos da educação expressos nos currículos e o controle da aprendizagem, por meio da testagem da modificação, ou não, dos comportamentos alcançada pelos estudantes (MACEDO, 2000). Dentre as finalidades desse documento orientador que influenciou muito a educação brasileira nos anos de 1970, está a avaliação contínua dos alunos conforme os objetivos determinados e o desenvolvimento de experiências de aprendizagem nas quais esses objetivos poderiam ser alcançados. O paradigma da pedagogia dos objetivos como modelo para orientar o ensino nasce, então, como uma abordagem tecnocrática, de

---

<sup>37</sup> A teoria da eficiência social teve sua principal fonte de produção nos teóricos norte-americanos do currículo. Dela fazem parte as primeiras formulações do currículo como campo científico, desenvolvidas no início do século XX, como Franklin Bobbitt, mencionado nesta tese (p.119) e Werret Charters. Tal teoria focaliza o currículo e o fazer didático na busca de métodos eficientes, despolitizando a educação (APPLE, 1989).

natureza instrumental, com aspiração à eficiência, sendo sua execução o critério máximo para seleção do que é ou não adequado ao referido paradigma (GIMENO SACRISTÁN, 1986). O objetivo indica a conduta determinada que será apropriada, o modelo de ajuste e a formatação, enfatizando o papel do aluno como receptor e como criador de significados. Os princípios que permitem compreender melhor a abordagem por objetivos estão presentes no Quadro 20.

Quadro 20 – Princípios da abordagem curricular por objetivos

<b>Princípios da abordagem curricular por objetivos</b>	<b>Aplicabilidade</b>
Princípio da exaustividade previsional	Estabelecidos antes do começo das atividades de formação
Princípio da operacionalização comportamental	Enunciados em termos de comportamentos observáveis do aprendiz
Princípio da racionalidade didática	Permitem ao formador aumentar a coerência das suas escolhas entre meios de ensino e de animação e seus procedimentos de avaliação
Princípio da eficácia da aprendizagem	Auxiliam as pessoas a melhor orientar os seus esforços de estudo e a melhorar as suas hipóteses de êxito

Fonte: a autora, adaptado de Mager (1977).

Para D`Hainaut (1980), as taxonomias de Bloom, Guilford e Gagné desempenharam um papel fundamental na abordagem curricular por objetivos, sendo que seus modelos taxonômicos têm tripla finalidade: a) são especulativos no sentido de que procuram fazer aparecer, clarificar e ordenar as relações entre o pensamento em ação e seu objeto; b) visam fins operacionais porque se trata, antes de tudo, de um modelo gerador de objetivos pedagógicos; c) há uma intenção prospectiva na medida em que é susceptível de constituir um ponto de partida de novas investigações para as hipóteses que implicam e as relações que sugerem.

Para a maioria dos currículos revisados entre os anos 1970 e 1990, a abordagem por objetivos foi a ferramenta de planejamento tanto para programas de cursos como para disciplinas e aulas individuais em IES da maior parte do mundo (PRÉGENT; BERNARD; KOZANITIS, 2009). Esses autores explicam que: as taxonomias de objetivos aplicam-se aos três domínios da aprendizagem: cognitivo, emocional e psicomotor; cada programa de curso e de disciplina deve, em princípio, permitir simultaneamente adquirir conhecimento, atitudes e habilidades; e, por sua vez, cada domínio possui entre cinco e seis níveis, dos mais simples aos mais complexos. Os autores esclarecem que a mais conhecida é a de domínio cognitivo de Bloom, sendo que um curso poderia variar da simples aquisição de conhecimento (ou memória, nível 1), compreensão do conhecimento (nível 2), aplicação (nível 3),

análise (nível 4), síntese (nível 5) e, por fim, julgamento crítico (ou avaliação, nível 6). E relatam que, até então, infelizmente, em quase todos os currículos de graduação, previam-se os três primeiros níveis da taxonomia do domínio cognitivo (aquisição, compreensão e aplicação), negligenciando-se os três últimos, mais complexos – análise, síntese e avaliação –, de suma importância para qualquer educação universitária. Além disso, havia poucos currículos, tanto com enfoque por disciplina como com enfoque no programa do curso, que consideravam os domínios afetivo e psicomotor, prevendo medidas para promover a aprendizagem desses aspectos nos alunos.

Tais currículos concentram-se em transmissão de conhecimento, deixando os alunos em relativa passividade receptiva. A esse respeito, (DIAZ-BARRIGA, 2006) acrescenta que praticamente todas as inovações no campo de educação e todas as reformas educacionais dos últimos cem anos, tiveram como aspiração superar o ensino enciclopédico, transcender o conhecimento escolar para estabelecer conhecimento para a vida.

Meza (2008) considera que a formulação de competências laborais, nos anos de 1970, foi uma etapa da qual derivaram as competências educacionais, estabelecendo um conjunto de verbos, como os autores da teoria dos objetivos no currículo fizeram para expressar ou manifestar competências. Um exame detalhado de suas propostas permite inferir que, no fundo, não faziam distinção entre propostas curriculares por competências e por objetivos comportamentais (DIAZ-BARRIGA, 2006).

Assim, ainda é recente o termo competências no campo da educação, refletindo múltiplos elementos do contexto social do fim do século XX e início do século XXI, afirma esse pesquisador mexicano. Nesse período, foram geradas várias escolas, correntes de pensamento ou, conforme denominou-se nesta pesquisa, matrizes teórico-conceituais (Quadro 9) que sustentam os enfoques adotados nas concepções de currículo por competências (Quadro 15).

Por essa razão, concorda-se com Diaz-Barriga (2006) quando afirma ser preciso reconhecer que, na realidade, não existe uma abordagem de competência na educação, existem as abordagens, os enfoques. Esse autor recomenda não só aos professores, mas também aos especialistas do campo curricular, que identifiquem as várias tendências, algumas complementares, outras definitivamente opostas e ainda aquelas que reincorporam a perspectiva fragmentária e técnica que

orientou os projetos educacionais e curriculares nos anos de 1970, chamada de currículo por objetivos, fundada no modelo de classificação de comportamento preparado por Benjamin Bloom.

Assim, por exemplo, as abordagens condutivista e funcionalista subjazem a construção da proposta de competências reivindicando produtos, enquanto os enfoques construtivista, crítico-emancipatório e socioformativo visam reconhecer que uma competência é um processo. Esse reconhecimento impacta não só quem formula propostas curriculares, mas também os professores em sua atuação em sala de aula.

Pacheco (2005) defende que a tendência eficientista do currículo justifica-se tanto pela abordagem por objetivos como por competências, já que são formas similares de conjugar conteúdos com estratégias cognitivas. Essa perspectiva só é possível se entendida na matriz teórico-conceitual condutivista das competências, na qual a eficiência propagada pelos objetivos corresponde à eficácia na abordagem por competências, pois a competência está associada a uma ação contextualizada.

Em muitos casos, Diaz-Barriga (2006) aponta a falta de clareza das características centrais que sustentam o trabalho por competências, conduzindo os profissionais a fazerem leituras que possam refletir diferentes escolas de análise, estabelecendo articulações com pouca coerência. O pesquisador esclarece que, em geral, podem chamar qualquer ação de trabalho por competência, sem necessariamente mudarem sua prática educacional anterior, sem identificar a relação existente entre conhecimento e solução de problemas, e sem perceber a importância de trabalhar a partir da construção de um problema com elementos da realidade, seja do cotidiano ou da pesquisa científica. Assim, sob a égide da eficiência social, ocorreram as recontextualizações de formulações de propostas curriculares por competências traduzidas na conformação de diversas escolas de pensamento (DIAZ-BARRIGA, 2006).

Sob essa perspectiva, Leiva, Hill e Frites (2014) argumentam que o desenho curricular está em um momento pré-paradigmático<sup>38</sup> (KUHN, 1969), ou seja, a

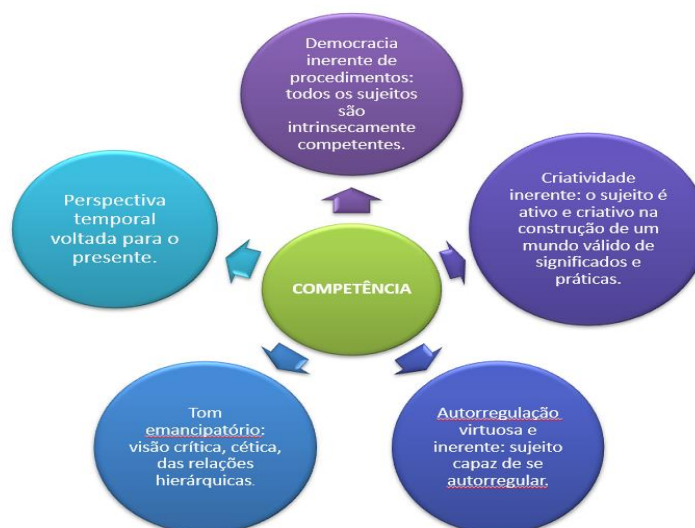
---

<sup>38</sup> Segundo o esquema explicativo (KUHN, 1969) que se refere a um modelo ou a padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, paradigma é mais do que uma teoria, implicando uma estrutura que gera novas teorias. Nesse sentido, Leiva; Hill; Frites, (2014) defendem que não há paradigma na educação, sim uma coexistência de desenhos curriculares por objetivos e competências e, em consequência, diferentes linguagens, práticas e valores no campo do *design* curricular.



pedagogia por objetivos, na maioria dos casos, orienta o desenho da pedagogia por competências em combinações desarticuladas, enfrentando desafios subteorizados com efeitos, em geral, prejudiciais à produção coerente de currículos formais, reais e ocultos<sup>39</sup>. Para além da pedagogia por objetivos, nos anos de 1960, houve certa convergência no interior das ciências humanas, tendo consequências para o campo pedagógico. Vários autores, de diferentes áreas, passaram a usar o conceito de competência, cujo processo é exemplificado por Bernstein (1996), apontando algumas áreas e teóricos: competência linguística (Chomsky), competência cognitiva (Piaget), competência cultural (Lévi-Strauss), competência prática (Garfinkle) e competência sociolinguística (Dell Hymes). Os trabalhos de Bernstein (1996) demonstram que as competências são criativas e tacitamente adquiridas em interações informais. Bernstein (2003) analisa a lógica social do conceito de competência, ou seja, o modelo implícito do social presente nesse conceito, propondo cinco características que se aplicam à maioria dos usos do termo, diferindo apenas quanto à maior ou menor ênfase. A Figura 10 sintetiza essas características.

Figura 10 – A lógica social do conceito de competência



Fonte: a autora, com base em Bernstein (2003).

<sup>39</sup>O fenômeno curricular possui uma trílice realidade: currículo formal, real e oculto. O primeiro representa o planejamento do processo de ensino e aprendizagem; o segundo é a implementação do primeiro, levando em conta as disparidades naturais que existem entre o documento e a realidade da sala de aula; o terceiro é um provedor de ensinamentos ocultos e latentes, não explícitos fornecidos pela instituição como membro de um sistema de valores (CASARINI, 1999).

Segundo essa lógica social, o aluno passa a ser visto como sujeito, não mais como objeto no processo de aprendizagem, e os professores perdem prestígio como socializadores oficiais; com isso, a educação informal ganha força no papel da educação.

#### 4.4 ABORDAGEM CURRICULAR CENTRADA NAS COMPETÊNCIAS

Este tópico é dedicado aos elementos fundamentais para a construção de propostas curriculares centradas nas competências, no intuito de destacar o papel da integração nos distintos níveis dessa organização curricular. Ao desenvolver um currículo por competências, três princípios devem ser atendidos: flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Em relação à flexibilidade, pode-se construir currículos, organizando-se os conteúdos por módulos, disciplinas, atividades nucleadoras e projetos, conforme descrito na seção 5.2 desta pesquisa. A LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) permite a adoção de disciplinas para realizar a estruturação curricular no modelo por competências, desde que o desenvolvimento delas seja didática e pedagogicamente eficaz. Entretanto, ao mesmo tempo que é possível a estrutura disciplinar, assegurando a lógica do desenvolvimento das ciências particulares<sup>40</sup>, é fundamental praticar a integração entre os componentes curriculares como forma de se manter uma estrutura orgânica de articulação entre essas partes, constituindo um todo (SUÑÉ; ARAÚJO; URQUIZA, 2015).

Conforme esses autores, a relevância da integração de saberes no currículo por competência fundamenta-se nos seguintes pressupostos: (i) uma competência em ação envolve o enfrentamento de um problema por meio da mobilização, integração e transferência de saberes: conhecimentos, saber-fazer e saber-ser, em prol da solução dele; (ii) a situação-problema envolve distintas dimensões do real, sendo pluridisciplinares, transversais, multidimensionais e, portanto, complexas; (iii) toda situação-problema real, independentemente de sua natureza, só pode ser solucionada pela integração de saberes.

---

<sup>40</sup> As "ciências particulares" são uma série de disciplinas, tanto no campo das Ciências da Natureza como no campo das Ciências Sociais e no das ciências artificiais, que não foram abordadas pela filosofia da ciência.

Assim, a abordagem por competências requer um desenho<sup>41</sup> do currículo que favoreça diferentes formas de integração interdisciplinar, conforme o Quadro 21.

Tais formas podem ser organizadas de diversas maneiras, variando conforme a concepção dos professores e especialistas responsáveis pela elaboração do currículo. Porém, segundo Leiva; Hill; Frites (2014), o desenho curricular por competências ainda é subteorizado, apesar do uso profuso da abordagem baseada em competências no discurso educacional.

Por essa razão, nesta pesquisa, este tópico é desenvolvido a partir de algumas orientações de desenho curricular por competências cuja explicitação clara de etapas, reflete a sistematização de um processo construído por professores de uma IES brasileira<sup>42</sup>.

Quadro 21 – Características das principais formas de integração interdisciplinar

<b>Principais formas de integração interdisciplinar</b>	<b>Características</b>
Contato entre componentes curriculares	Interfaces entre objetos de estudo de dois ou mais componentes curriculares.
Eixo integrador	Articulação plena em um período acadêmico, integrando todos os componentes curriculares a partir da abordagem de projetos de natureza laboral e investigativa
Formação transversal	Contextualização de objetos de estudo relativos a um dado tema em diversos componentes curriculares, ao longo de distintos períodos
Desenvolvimento das ciências particulares	Sequenciação articulada verticalmente de componentes curriculares para assegurar a preservação da lógica do desenvolvimento da ciência particular tratada pelo eixo disciplinar.

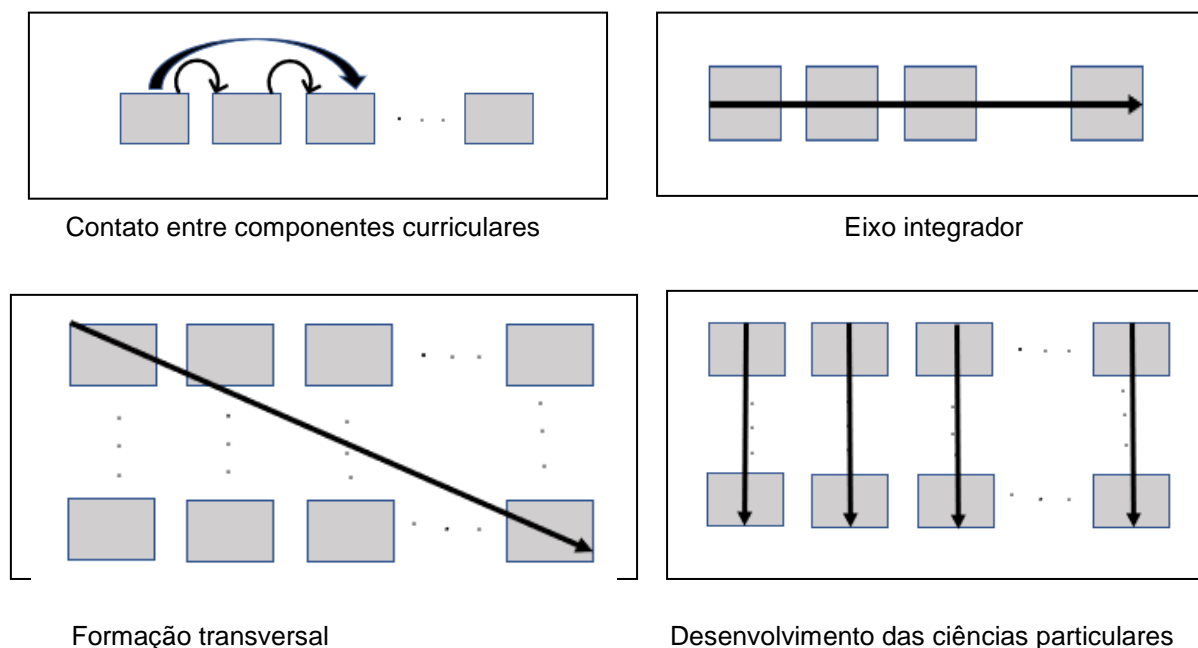
Fonte: a autora, com base em Suñé; Araújo; Urquiza (2015).

Essas formas de integração interdisciplinar podem ser representadas esquematicamente na Figura 11.

<sup>41</sup> O desenho curricular consiste num trabalho colaborativo, no qual, as diferentes áreas de formação, devem estar interligadas. A construção curricular assenta na ideia de que os conteúdos deverão ir ao encontro das competências a adquirir e das aprendizagens a realizar. Deverá ser conceitualizado e contextualizado de forma integrada, atendendo ao ambiente em que escola, alunos, e docentes se inserem (ZABALZA, 2003).

<sup>42</sup> Trata-se de publicação de 2015 organizada por professores universitários com formação em currículo por competências pela Universidad de La Habana (Cuba).

Figura 11 – Representação esquemática de matrizes curriculares com formas de integração interdisciplinar



Fonte: adaptado de Suñé; Araújo; Urquiza (2015).

O eixo integrador (horizontal) é planejado de modo a possibilitar atingir resultados de aprendizagem que impliquem no desenvolvimento de competências vinculadas ao perfil do egresso. Portanto, esse eixo promove a interdisciplinaridade, ou a plena integração curricular vertical e horizontal, à medida que o estudante evolui no curso. Já os eixos verticais asseguram a lógica do desenvolvimento das ciências vinculados aos campos de atuação e/ou às esferas de atuação a serem aprofundadas para possibilitar a formação desejada. Esses eixos verticais não correspondem à tradicional periodicidade semestral ou anual dos cursos, podendo iniciar no primeiro período e concluir no quinto período do curso, ou seja, depende da localização que gere a melhor contribuição dos componentes curriculares ao processo de formação do estudante.

O terceiro princípio da estruturação do currículo por competências, a contextualização, refere-se a três dimensões: temporal, espacial e epistemológica, que não só diversificam a atividade de aprendizagem, mas também oferecem a oportunidade de significação dos saberes a serem apropriados pelo estudante (BERGER FILHO, 2001). A dimensão temporal diz respeito à articulação do saber de três formas: no contexto do tempo da sua produção – uma sincronia que o situe pelas relações com outros saberes, com a prática social e com a organização do

mundo do trabalho; nas mudanças ocorridas ao longo da história, numa perspectiva diacrônica, que o relativize na perspectiva histórica da longa duração; e, finalmente, na perspectiva da sincronia do tempo presente.

Na dimensão espacial, o autor identifica as relações de contiguidade, partindo dos contextos próximos ao aluno – o espaço local, para atingir os contextos mais distantes – o espaço global. Alerta para o risco de redução aos contextos mais próximos, limitando-se o sentido ao já apropriado, e perdendo-se o significado da aprendizagem, que ocorre na diferença. E defende que esse eixo contribui com a formação para a cidadania, situando o estudante no mundo.

Sobre a terceira dimensão da contextualização, a dimensão epistemológica, é responsável por gerar o espaço da interdisciplinaridade. As relações de um saber com o conjunto de outros saberes produzidos permitem a integração do conhecimento, pela compreensão da complementaridade dos conhecimentos (BERGER FILHO, 2001).

Assim, em se tratando de desenho curricular, o princípio da contextualização está na base das decisões curriculares, visto “partir das necessidades concretas, que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios e necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar)” (MENEZES; ARAUJO, 2006, p. 3). Também é possível relacionar o princípio da contextualização ao enfoque integrado de competência (GONCZI, 1997a) e à noção de tarefa autêntica (SCALLON, 2015).

Domingues (2015), com base nesses princípios, enumera as seguintes etapas para a elaboração de um currículo centrado em competências:

- investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais dos egressos;
- definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionadas aos perfis identificados;
- desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado<sup>43</sup>;
- definição dos itinerários das competências nos componentes curriculares;

---

<sup>43</sup>A estrutura modular é essencial à ideia de itinerário ou trajetória de formação, por isso o enfoque das competências encontra-se associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas (RAMOS, 2002a).

- definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada –, pelo processo centrado na aprendizagem do aluno; pela individualização dos percursos de formação; pela construção significativa do conhecimento; pela seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema;
- definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Em desenhos curriculares de autores estrangeiros, a integração curricular se faz por meio de resultados de aprendizagem<sup>44</sup> (*learning outcomes*), definidos a partir do perfil do egresso, e que determinam a tomada de decisões sobre o currículo (HARDEN, 1986). Nessa proposta, enumeram-se dez passos:

- identificar as necessidades do aprendiz;
- estabelecer os resultados da aprendizagem;
- elencar os conteúdos;
- organizar os conteúdos;
- decidir as estratégias educacionais;
- selecionar e empregar métodos de ensino e aprendizagem;
- preparar o processo avaliativo;
- comunicar/divulgar o currículo;
- promover ambientes educacionais adequados;
- fazer gestão do currículo.

Conforme o exposto, é possível verificar a diferença fundamental entre um currículo baseado na competência e um currículo convencional: no primeiro caso, o planejamento do ensino é feito a partir de um diagnóstico prospectivo da realidade na qual o graduado vai atuar, e particularmente, com base nas áreas de atuação, funções e tarefas que determinam seu desempenho profissional. Já no currículo convencional, o planejamento é baseado mais nas lógicas conceituais especificadas por especialistas do mundo acadêmico. Também cabe retomar a questão das matrizes teórico-conceituais sobre competência<sup>45</sup>, destacando autores como González (2006) que endossam a possibilidade de considerar o discurso das

---

<sup>44</sup> Resultados de aprendizagem esperados são as competências e capacidades esperadas do aprendiz, ao final da experiência educacional, conforme Harden (1986).

<sup>45</sup> Ver o item 4.3.2 desta pesquisa, intitulado As implicações dos enfoques e das dimensões para o currículo, pp.89-93.

competências no *design* curricular, desde que seja uma oportunidade de mudança orientada à qualidade, indo além de abordagens técnico-instrumentais e acadêmicas em termos de profissionalização para o mundo produtivo, e considere componentes socioculturais. Também, segundo Torres (2010), é preciso reivindicar o componente investigativo, numa relação entre professor e alunos promotores de reflexões constantes sobre aprendizagem e contextualização para a qualidade da educação focada no paradigma educacional<sup>46</sup>, e não nos aspectos técnico-instrumentais.

Nesse contexto, a formação pessoal, a formação para a produção e o trabalho e a formação para viver em sociedade podem ser considerados os três eixos fundamentais de qualquer ato educativo realizado na educação superior (GONZÁLEZ, 2006), sem rejeitar as competências ou acoplá-las ao currículo com dogmatismo.

Finalmente, uma etapa essencial à criação de propostas curriculares por competências é apresentada por Marinho-Araújo e Rabelo (2015): a validação da matriz, durante e após sua construção. Trata-se de um processo que envolve validação teórica, semântica e empírica. Os autores explicam que a validação teórica refere-se à fundamentação das escolhas feitas no momento da concepção; a validação semântica pode ser feita por especialistas das áreas a serem avaliadas e por revisores de língua portuguesa, que analisam a clareza do propósito enunciado em cada elemento descrito na matriz; e a validação empírica pode ocorrer em uma oficina de elaboração de itens com o objetivo de evidenciar a viabilidade de se construírem itens que, de fato, contemplem as relações estabelecidas na matriz com os componentes curriculares.

---

<sup>46</sup> O paradigma educacional emerge da construção teórica da Física Quântica, sendo de natureza construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. Construtivista porque compreende o conhecimento sempre em construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, do sujeito sobre o objeto; possui características multidimensionais, entre elas, a plasticidade e flexibilidade dos processos de autorrenovação. Interacionista porque reconhece que sujeito e objeto são organismos em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, a partir dos quais um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si. Sociocultural porque compreende que o “ser” se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social a partir do contato do indivíduo com sua realidade, com os outros, incluindo a dimensão social e dialógica, inerente à própria construção do pensamento. Transcendente, porque compreende o conhecimento como parte integrante do universo, onde todas as coisas se tocam uma na outra, como seres interdependentes e inseparáveis de um Todo Cósmico (MORAES, 2003).

#### 4.5 DO PROCESSO DE GESTÃO CURRICULAR COLEGIADA PARA A ABORDAGEM DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR COLETIVA

Nesta seção, aborda-se a importância de superação do processo de construção curricular da educação superior: a passagem de uma cultura de gestão curricular colegiada fundada na lógica reprodutivista e individualista para uma cultura de participação coletiva de organização e implementação curricular, considerando tanto o macro como o microplanejamento<sup>47</sup> da abordagem por competências. Inicialmente, descrevem-se, à luz da literatura da área de educação, e dos documentos oficiais, os papéis dos grupos estratégicos das IES, a saber: os colegiados e os membros do Núcleo Estruturante de Curso (NDE). Em seguida, destacam-se os principais desafios e lacunas desses grupos estratégicos para o processo de organização e implementação curricular por competências, buscando subsídios nas orientações de Vieira e Filipak (2015) e Gesser e Ranghetti (2011).

##### **4.5.1 O modelo colegiado de gestão e as limitações dos Colegiados de curso de graduação**

Segundo Bundt (2000, p. 17), “o modelo colegiado foi desenhado como uma rejeição ao modelo burocrático. Tem como conceito o consenso entre seus participantes e a não subordinação ao processo hierarquizado da burocracia”. Esse modelo, conforme Nurnberg (2014), é mais adequado para uma comunidade de letrados, na qual prevalece a autoridade profissional, baseada na competência ao invés da posição, e ainda, na qual se pretende o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Por outro lado, Bundt (2000, p. 18) contra-argumenta “Não se pode afirmar que este modelo seja o mais indicado para direcionar à tomada de decisões nas universidades em nível geral, mas pode ser recomendado para a adoção em nível de decisões departamentais, com probabilidade de resultados satisfatórios”.

Nesse sentido, esse autor explica que “[...] a universidade é composta de partes ou subunidades proprietárias de valores, cultura e procedimentos próprios,

---

<sup>47</sup> Ver o item 5.1.2 As principais estruturas curriculares e seus elementos constitutivos, no qual se explicam os níveis de decisão elaborados em diversos contextos, formando um modelo cíclico e inter-relacionado.



que podem vir autodivergindo-se e até autoconflitando-se" (BUNDT, 2000). A coexistência de subunidades com relativo grau de autonomia leva seus gestores a desenvolverem diferentes formas de atuação, potencializando possíveis conflitos, que esse modelo admite resolver por negociação (política) ou por interferência hierárquica (NURNBERG, 2014). Como consequência desse relativo grau de autonomia das diferentes subunidades, mesmo os projetos institucionais envolvem a comunidade acadêmica, por meio dos órgãos colegiados.

Entretanto, verifica-se, de modo geral, maior centralização e concentração do poder nas IES privadas que em suas congêneres do setor público. Nesses últimos, constata-se certa ambiguidade na distribuição interna do poder, ora se concentrando em determinados setores, uma pró-reitoria ou unidade administrativa, por exemplo, conforme o assunto ou a área de interesse, ora se diluindo e dispersando em uma multiplicidade de esferas decisórias, colegiados e grupos de interesses. Essa distribuição é diferente nas IES privadas, onde as principais decisões estão nas mãos de poucos indivíduos.

Se, por um lado, a maior concentração e centralização do poder nas IES privadas, comparativamente às públicas, possibilita maior agilidade e flexibilidade às primeiras, por outro lado, esse fato tende a diminuir o comprometimento institucional no grupo das IES particulares. Isso significa que, em geral, a participação nas decisões e o envolvimento, sobretudo de docentes, nas IES particulares, é limitado, repercutindo na comunicação entre a administração superior e as bases acadêmicas (TRIGUEIRO, 2000).

Um dos principais órgãos que envolvem a comunidade acadêmica, pública ou privada, é o Colegiado de curso, concebido como responsável por uma coordenação didática, assim previsto no § 2º do art., 13 da Lei 5.540/68, que diz na íntegra: "A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino".

Há poucos estudos sobre o funcionamento dos Colegiados de Curso no contexto das universidades brasileiras, porém toma-se como ponto de partida a pesquisa de Gonçalves (1984), em uma IES pública, ao analisar as atas, já demonstrava que as discussões a respeito das reformulações curriculares, na sua maioria, resumiam-se à elaboração das grades curriculares. Somente um colegiado definiu o perfil do profissional da área, respondendo às exigências de contexto social para então montar a grade curricular. Esse trabalho, nos demais cursos, foi feito

exclusivamente pelos coordenadores, na grande maioria, como comprovam os dados sobre frequência dos membros às reuniões que tratariam de reformulação curricular; um número significativo delas esteve sem quórum. A autora relata que a elaboração e atualização do currículo do curso era desenvolvida pelos colegiados em duas situações: ou pelo coordenador que apenas comunicava os resultados, submetendo-os à aprovação ou por um pequeno grupo de membros, que também submetia os resultados ao colegiado; nas duas situações, não havia envolvimento significativo de todo o colegiado (GONÇALVES, 1984).

A pesquisa identificou a duplicidade de funções dos colegiados, principalmente com os Departamentos dos cursos e com o Departamento de Administração Escolar: no outro extremo estão os departamentos que "zelam" excessivamente por esta racionalização a ponto de servi-la em detrimento da qualidade dos cursos aos quais oferecem disciplinas (ibidem). Não há, portanto, envolvimento docente e discente na busca de soluções para as questões do curso; com isso, os cursos continuam tendo uma coordenação monocrática na pessoa de seu Coordenador. Trata-se do "administrativismo acadêmico", que demonstra excesso de zelo pela causa administrativa, gerando inversão dos fins e dos meios (ibidem).

Mais de trinta anos depois, a pesquisa de Nurnberg (2014), feita na mesma universidade pública, porém com objetivos e metodologia distintos, permite fornecer indícios sobre a trajetória de funcionamento dos Colegiados de Curso no contexto das IES brasileiras, ressalvadas as diferenças de processos decisórios em instituições privadas e públicas. De modo geral, o pesquisador menciona as seguintes dificuldades: conciliar datas para garantir quórum; morosidade nas decisões, falta de consenso em grupos maiores; falta de comprometimento dos participantes e as pautas longas, com assuntos menores que levam a maioria a considerar o processo decisório colegiado como inútil, desnecessário e/ou somente uma instância burocrática. E, embora a pesquisa apresente como uma das atribuições do Colegiado de Curso, elaborar, analisar e avaliar o currículo do curso e suas alterações, em nenhum momento essa atribuição ou parte dela é mencionada pelos entrevistados. Também Nunes e Leão (2015), em entrevistas estruturadas com coordenadores de cursos, encontraram evidências de que falta conhecimento acerca da legislação educacional vigente no país para os cursos superiores de graduação; embora tanto os coordenadores como o Colegiado de Curso sejam

capazes de citar algumas diretrizes, não parecem compreender sua abrangência, do ponto de vista institucional ou legal.

#### **4.5.2 Pressupostos da atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) na abordagem de construção curricular coletiva**

O Núcleo Docente Estruturante (NDE), implantado pela Resolução n. 1 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2010), possui atribuições acadêmicas de acompanhamento do projeto pedagógico do curso no processo de sua concepção, consolidação e atualização. Como órgão criado recentemente na política avaliativa do Ministério da Educação (MEC), o NDE tem função consultiva, propositiva e de assessoramento sobre matéria de natureza acadêmica, integrando a estrutura de gestão acadêmica do curso para a contínua promoção de sua qualidade.

De acordo com o parágrafo único do art. 1º da Resolução n. 1 (BRASIL, 2010) a organização do NDE deve ser a seguinte:

O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Vieira e Filipak (2015) classificam a participação dos professores integrantes dos NDE em três dimensões interdependentes: política, pedagógica e técnica. Na dimensão política, membros do NDE constroem, de modo mais significativo, sua história pessoal e a história da instituição; na dimensão pedagógica, colaboram com conhecimentos, habilidades e competências para a melhoria da qualidade do curso; e na dimensão técnica, possibilitam o alcance dos resultados almejados pelas outras duas dimensões.

No art. 2º, as atribuições do NDE estão assim definidas:

- I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento de curso;
- IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (BRASIL, 2010)

Assim, os membros do NDE auxiliam a tomada de decisão dos coordenadores de curso quanto à aprendizagem dos estudantes, ao desenvolvimento e à qualificação do processo educacional.

Em pesquisa realizada por Vieira e Filipak em 2014, com coordenadores de cursos de bacharelado e de tecnologia de uma IES paranaense sobre os NDE, ficou evidenciada a falta de “atuação efetiva e constante para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; a participação dos docentes membros era aleatória [...], sem qualquer capacitação, explicação ou determinação de objetivos” (VIEIRA; FILIPAK, 2015).

Considerando essa realidade, Gesser e Ranghetti (2011, p. 11) defendem a “participação colegiada, caracterizada por procedimentos que levam ao planejamento coletivo e à análise compartilhada do currículo e da prática pedagógica,” como princípio necessário à organização do currículo na contemporaneidade. O Quadro 22 apresenta as principais diferenças entre os processos de organização e definição de currículos.

Embora o termo colegiado seja o mesmo, tem diferentes sentidos e práticas quando se trata da organização curricular; assim, tanto os Colegiados de Curso como os membros do NDE de Curso são grupos estratégicos movidos por “constante colaboração e colegialidade” numa visão “longitudinal do programa<sup>48</sup> do curso” (PRÉGENT; BERNARD; KOZANITIS, 2009). Em que pesem as divergências naturais de uma participação colegiada, próprias da pluralidade de ideias e do processo democrático, a meta é a tomada de decisão mais adequada para a aprendizagem dos estudantes e a qualidade do curso.

Quadro 22 – Principais diferenças entre processos de organização e definição de currículos

<b>Processo de gestão curricular colegiada<sup>49</sup></b>	<b>Abordagem de construção curricular coletiva<sup>50</sup></b>
Lógica liberal e reprodutivista de ensino	Lógica educacional emergente e inovadora
Ação docente solitária e individualista	Ações colegiadas como atividades permanentes de formação
Aprovação de grades curriculares (inclusão ou extinção de disciplinas e alterações de cargas horárias)	Análise coletiva do currículo e da prática docente

<sup>48</sup> Os autores empregam o termo programa na expressão *approche-programme*, referindo-se à abordagem do programa do curso e em oposição à tradicional abordagem de disciplina. Nesta pesquisa, considera-se o termo currículo como correspondente a um programa do curso, tanto para o macroplanejamento (construção curricular do curso) como para o microplanejamento (planos de ensino das disciplinas).

<sup>49</sup> A expressão “gestão colegiada” é empregada aqui como modelo colegiado de gestão, em que as divergências e conflitos são processos frequentes na cultura da IES enquanto organização.

<sup>50</sup> A expressão “construção curricular coletiva” é empregada aqui como abordagem de participação colegiada, conforme Gesser e Ranghetti (2011).

Planejamento individual	Planejamento coletivo com espaço-tempo definidos
Formação de comissões eventuais e distribuição de tarefas	Formação de times de professores ( <i>team teaching</i> ) organizados na mesma área e/ou entre diferentes áreas do conhecimento, conforme compõem o colegiado do curso.
Reprodução de práticas pedagógicas numa perspectiva lógico-sequencial de conteúdos e da racionalidade disciplinar	Integração curricular efetivada por meio da relação teoria-prática, ligando o cotidiano pedagógico à reflexão teórica, em busca de novos caminhos teóricos e metodológicos.
Cultura do currículo estático e imutável	Cultura do currículo dinâmico mobilizador de novas práticas
Gerenciamento democrático e vertical (decisões vindas de grupos e lideranças)	Gerenciamento democrático e longitudinal (decisões consensuais)
Compartilhamento fragmentado de responsabilidades	Compartilhamento integrado de responsabilidades sobre o currículo do curso
Falta de autorregulação (incapacidade de implementar mecanismos reguladores do currículo)	Autorregulação significativa e sistêmica (capacidade de implementar mecanismos reguladores) do currículo como um todo

Fonte: a autora, com base em Gesser e Ranghetti (2011) e Pregent; Bernard; Kozanitis (2011).

Pregent, Bernard e Kozanitis (2011, p. 2) declaram:

Como autores, acreditamos que a abordagem baseada em disciplinas, como um modelo para organizar o ensino no currículo, é agora irrelevante para as necessidades sociais mutáveis que exigem adaptações constantes e rápidas dos programas universitários. Em troca, acreditamos que a abordagem do programa pode representar uma maneira promissora de melhorar a eficácia humana e organizacional do ensino no currículo, melhorar a qualidade intrínseca desses programas e, conseqüentemente, garantir melhor preparação dos graduados para suas futuras responsabilidades profissionais e sociais<sup>51</sup>.

Para esses autores, a mentalidade colegiada concentra-se na comunicação, consulta e colaboração em torno dos objetivos perseguidos pelo currículo do curso. Nesse sentido, constrói-se uma visão coletiva, um projeto de formação compartilhado sobre as intenções educacionais apoiadas pelo currículo (*Ibidem*).

Na abordagem de construção curricular coletiva, as responsabilidades são descentralizadas, mas há uma forte coordenação e liderança inspiradora para garantir coesão das equipes de professores e implementação de um processo de melhoria contínua do currículo do curso.

Entende-se essa coordenação e liderança como a “expressão de poder de competência” (LÜCK, 2013, p. 111), reconhecida ao profissional com

---

<sup>51</sup> Tradução livre da autora.

capacidade de influência sobre o sistema organizacional, sobre as pessoas dele participantes e suas ações, tendo em vista possuir conhecimentos, habilidades e atitudes adequados aos propósitos institucionais e pertinentes à condução satisfatória dos problemas que demandam solução ou encaminhamento e também por demonstrar comprometimento com a realidade vivenciada, investindo sua competência em ações para sua melhoria.

A autora explica que esse poder de competência, centrado na organização como um todo e em “interesses sociais coletivos”, é sinérgico, “estimulando a troca de informações e a atuação cooperativa mediante fluxo aberto de comunicações [...] e interpenetração consistente de valores” (LÜCK, 2013). Essa atuação orientada por valores de caráter amplo e social, estabelece um clima de trabalho de maior engajamento, surgindo novas alternativas para o enfrentamento de desafios, melhor aproveitamento de oportunidades na superação de dificuldades e a criação de novas perspectivas de ação. Portanto, a atuação efetivamente competente dos professores cria uma cultura proativa e disposta a inovar (*ibidem*).

Desse modo, a abordagem de construção curricular coletiva está orientada para que a instituição atinja, de forma mais plena, seus objetivos e necessidades educacionais, ou seja, volta sua responsabilidade par além da instituição, alcançando a sociedade. Essa abordagem, cujas características estão descritas no Quadro 22, requer que os professores aprendam novos comportamentos: trabalhem em colegialidade; partilhem responsabilidades; tenham confiança e respeito pelos pares; aprendam a administrar conflitos menores; a não se considerar mais proprietários de suas disciplinas, mas colaboradores da formação integral dos estudantes. Precisam ainda, estabelecer espontaneamente relações interdisciplinares e transdisciplinares com colegas de diferentes disciplinas do curso e de outros cursos; daí a necessidade de uma mudança paradigmática de cultura na docência universitária (PRÉGENT; BERNARD; KOZANITIS, 2009).

## 5 INOVAÇÃO DISRUPTIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo é dedicado à inovação no contexto atual da educação superior, considerando que o principal desafio das IES está no âmbito pedagógico, que responde a duplo compromisso social – a formação do docente e do discente. Tal inovação se sustenta na perspectiva de IES socialmente empreendedoras, que formam para a cidadania democrática, considerando as contradições e paradoxos dos contextos contemporâneos (LEITE, 2012). Nesse sentido, não se justifica a caracterização isolada dos conceitos, visto que guardam aproximações e muitas vezes são empregados na literatura da área como sinônimos (PACHECO, 1996). Além disso, muitas pesquisas<sup>52</sup> sobre inovação tomam como objeto apenas um elemento pedagógico, desconsiderando a complexidade das relações de âmbito acadêmico, entre ensino, aprendizagem, metodologias e estratégias, avaliação e currículo. Portanto, este capítulo inicia refletindo sobre as múltiplas concepções de inovação e as diferenças e relações entre os conceitos de ruptura, mudança e reforma. Em seguida, expõe as diferentes dimensões desse processo e sua interdependência com o âmbito pedagógico. Também explica a teoria da inovação disruptiva (CHRISTENSEN, 2011), marcada pela ruptura com a situação vigente enquanto ponto de partida de transformação em um contexto e com a proposta curricular fundada em um dado modelo educacional. Finalmente, descreve-se um modelo teórico de perspectiva interacionista, combinando diferentes lentes teóricas para estudar o processo de adoção de inovações, dada a sua complexidade.

### 5.1 MÚLTIPLAS VISÕES SOBRE INOVAÇÃO

A inovação está presente na sociedade, em todas as áreas e segmentos, frequentemente associada a novas ideias, concepções e teorias sobre como deveria ser um processo ou um produto. Entretanto, inovação é a ideia aplicada, executada, vinculada à concepção de mundo transformado, seja em processos, produtos ou

---

<sup>52</sup> A pesquisa de Lanzarini, Costa e Gustsack (2018) sobre o estado da arte produzido em teses e dissertações junto a programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras e de trabalhos submetidos às reuniões científicas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) acerca da inovação na educação superior no período de 2013-2017, revelam concentração na dimensão pedagógica sem considerar as relações e impactos advindos das demais dimensões institucionais.

sistemas na sociedade, agregando valor econômico, social ou pessoal (AUDY, Jorge, 2017)

A partir da metade da década de 1960, o termo inovação passa a fazer parte do discurso pedagógico como forma de enfrentar problemas sociais nos Estados Unidos da América (HERNANDEZ, 2000). Nos anos de 1960 e 1970, a inovação foi concebida como proposta predeterminada para que outros a adotassem e implementassem, era a estratégia político-administrativa que determinava o que inovar. Nos anos de 1980 e 1990, a inovação serviu ao projeto hegemônico para justificar as iniciativas que envolviam avaliação institucional e introdução de tecnologias na educação superior, dentre outras. Dessa forma, tornou-se ela própria conservadora, por ser um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica (MESSINA, 2001). Segundo essa autora, há dois componentes que distinguem a inovação: a alteração de sentido a respeito da prática corrente e o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. A esse respeito, Messina (2001) reflete

Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural. Autonomia, como discute Adorno, entendida como graus de liberdade a respeito da norma. A autonomia possível para sujeitos emoldurados por uma prática social.

A inovação depende do indivíduo, pois é qualquer aspecto novo para ele dentro de um sistema e, se ele o considera novo e diferente, pode ser considerado inovação. Portanto, não é a mesma para quem a promove, quem a facilita, quem a coloca em prática e quem recebe seus efeitos, sendo essencial considerar essas distintas perspectivas, e ainda, o contexto histórico e social em que a inovação é produzida (HERNANDEZ, 2000).

Cunha (2001, p. 128) comenta: “Percebe-se que inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas como dispositivos modernizantes.” Essa autora defende que as verdadeiras inovações são as que implicam mudança social. Nessa mesma direção, Leite (2008) propõe que a inovação seja contra-hegemônica, de forma a integrar funções ao mundo da vida, às necessidades e finalidades sociais, éticas, educacionais, científicas e tecnológicas em determinados tempos.



O Quadro 23 reúne alguns dos principais conceitos de inovação na área da educação ao longo do tempo.

Quadro 23 – Principais conceitos de inovação no contexto educacional

<b>Autores/ Órgãos</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Contribuições e/ou atributos</b>
OCDE (1972)	Busca de mudança que, de forma consciente e direta, tem como objetivo a melhoria do sistema educativo.	A partir desse conceito, a inovação não é mais entendida como algo novo, mas como melhoria, permitindo perceber resultados dela.
Goldberg (1980)	Processo planejado e científico de desenvolver e implantar mudança no Sistema Educacional com poucas possibilidades de ocorrer com frequência, mas cujos efeitos representam real aperfeiçoamento para o sistema.	São atributos da inovação educacional: intencionalidade, novidade, originalidade, raridade e racionalidade.
Carbonell (2002)	Conjunto de intervenções, decisões, processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de classe.	A inovação pode estar a serviço de modelos pedagógicos tradicionais ou tecnológicos, ou ainda, orientados por pressupostos progressistas que questionam radicalmente os fundamentos da cultura e da instituição educacional.
Lucarelli (2000)	Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes	Requer estratégias de transformação ou renovação planejadas
Massetto (2003)	Conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocados por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior	Destaca o conhecimento interdisciplinar, cooperativo, integrado.

Fonte: a autora com base em Küller (2010).

Essas definições permitem inferir que a inovação na educação não envolve apenas acionar mudanças metodológicas ou promover a inclusão de recursos tecnológicos. Embora não se possa separar a educação formal e a tecnologia da informação, é preciso entender a diferença entre informação e conhecimento. “Cada aprendiz interage com a informação a partir de suas estruturas cognitivas, culturais e emocionais e, então, constrói seu conhecimento”. Isso significa que o conhecimento deriva de um ato pessoal, autobiográfico (SOUZA SANTOS, 2003) e, para que o docente possa entender isso, precisa assumir o caráter de subjetividade existente no conhecimento, sempre “em movimento, sempre relativo e passível de mudança” (CUNHA, 2016, p. 92). Isso muda o papel do professor, abrangendo, principalmente, uma mudança quanto às concepções epistemológicas das práticas pedagógicas universitárias que, conforme Cunha (2016, p. 94), pode se materializar pelo “reconhecimento de maneiras alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando as dicotomias e procurando gerar novos

conhecimentos”. A partir dessa concepção, inovações são entendidas como rupturas<sup>53</sup> paradigmáticas, que requerem

uma reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar [...] a inquietude em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com os alunos (CUNHA, 2016, p. 94).

Nessa perspectiva, visando identificar critérios para reconhecer experiências inovadoras no campo da educação, Cunha (2001) propõe os seguintes aspectos:

- ruptura com o modelo tradicional de ensinar e aprender fundamentado no positivismo;
- gestão participativa em que os sujeitos envolvidos são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise de resultados;
- reconfiguração de saberes, evitando-se as dualidades (ciência e cultura; educação e trabalho);
- reorganização da relação teoria e prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria deve preceder a prática;
- perspectiva orgânica do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;

A estas outras características são acrescentadas (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008):

- mediação entre subjetividade e conhecimento dos sujeitos, incluindo a dimensão sócio-afetiva como condição de aprendizagem significativa;
- protagonismo dos estudantes como sujeitos da prática pedagógica e de suas aprendizagens, cujas produção e experiência são valorizadas.

Assim estabelece-se a relação entre ruptura e inovação pedagógica da seguinte forma

---

<sup>53</sup> Em relação à ruptura, menciona-se a noção de dupla ruptura epistemológica. Na primeira ruptura, o objeto empírico é transformado em objeto teórico em um dado contexto societário de argumentação; essa transformação favorece que o discurso teórico seja um discurso de dominação e de anulação de outras ordens de discurso. Surge aí a primeira ruptura paradigmática, pois o conhecimento é duplamente contextualizado: pela comunidade científica e pela sociedade, sendo simultaneamente, uma prática científica e social inseparável. A segunda ruptura requer superar a distinção entre ciência e senso comum, transformando-os numa nova forma de conhecimento, mais reflexiva, prática, democrática e emancipadora, porque agora ambos estão conjugam condições teóricas e sociais (SANTOS, 2003b).

No sentido da ruptura, a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. Ela nasce da leitura da realidade, portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria em sua interface constitutiva consiste num eixo fundante da inovação paradigmática (CUNHA, 2016, p. 98).

Cabe ainda, explicitar as possíveis relações, comumente estabelecidas no campo da educação, entre os termos mudança e reforma e inovação, inscritos nas chamadas reformas estruturais dos sistemas educativos, em particular, nas últimas décadas do século XX (OLIVEIRA; COURELA, 2013). As autoras mencionam três dimensões da mudança, conforme o Quadro 24.

Quadro 24 – Dimensões da mudança no campo educacional

Dimensões da mudança	Caracterizações
Social	Mudança educativa encarada como processo social, político, ideológico e cultural dependendo do momento em que emerge e nele se inscreve sua significação e potencialidade.
Institucional	Considera o envolvimento da escola como organização, tendo por base não só o contexto sociopolítico geral, mas também seus constrangimentos, os problemas nele existentes, as dinâmicas que os atores corporizam, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e a prática educativa consolidada.
Pessoal	Relaciona-se ao processo de aprendizagem realizado pelos sujeitos que, pelo significado (subjetivo) que atribuem ao processo de mudança, facilitam (para mais ou para menos) a mudança ou a ela resistem.

Fonte: a autora, com base em Formosinho; Ferreira; Machado (2000).

As inovações que não incluam mudança nas três dimensões não são provavelmente significantes, ou seja, a mudança real envolve modificação nas concepções e nos comportamentos; daí a dificuldade de alcançá-la (FULLAN, 2007).

Nesta pesquisa, adota-se o conceito de mudança como a alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. É buscar o diferente, desapegar-se do velho para construir o novo, o desconhecido, agindo com ousadia, tomando um novo rumo, acreditando num projeto ainda por se fazer e assumindo o compromisso com o incerto e o transitório (RAMOS, 2002c).

Nesse sentido, Gravatá *et al.* (2013, p. 276) contribuem explicando essa relação entre inovação e mudança no contexto educacional.

A inovação em educação demanda não apenas observar o contexto, valorizar o aluno e, claro, cada uma das pessoas envolvidas, mas também aceitar os riscos atrelados à mudança. A mudança não é indolor, simples e rápida. Mudanças genuínas exigem maturação, demandam que as pessoas sustentem a vontade de mudar por bastante tempo. Uma escola tradicional, baseada em avaliações, punições, fragmentação de matérias etc. só vai mudar à medida que certas pessoas dentro dela aceitarem correr os riscos de recriar o presente. Os riscos e os embates que surgem são essenciais para que o processo seja construído coletivamente [...].

Assim, a inovação educacional, tal como qualquer outra, provoca o desconforto da mudança e de se identificarem, simultaneamente, as fragilidades de um processo a ser desenvolvido e o fortalecimento de potencialidades. Trata-se de um processo de aceitação e renovação que está atrelado à compreensão coletiva das finalidades educacionais almejadas (FULLAN, 2007). “Nessa circunstância, as inovações podem ser assim chamadas, quando favorecem novas articulações entre o *ser*, o *saber* e o *agir emancipatório*” (LEITE, 2005, p. 8, grifos da autora).

Quanto ao termo reforma, pode ser entendido como “mudança em larga escala, com caráter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema [...]” (CANÁRIO, 1992, p. 198). As reformas educativas afetam a estrutura do sistema educativo no seu todo e ocorrem por razões de ordem política, econômica e social. Nesse sentido, a reforma não é sinônimo de mudança, inovação e melhoria; a inovação surge associada à renovação pedagógica bem como à mudança e à melhoria; mas a mudança pode não implicar melhoria, enquanto a melhoria implica sempre alguma mudança (FULLAN, 2007).

Conforme já exposto nesta pesquisa, a pressão social para a mudança no contexto da educação superior justifica-se, atualmente, pela complexidade da sociedade global, que requer cidadãos que aprendam continuamente e que sejam capazes de trabalhar com a diversidade local e internacional. São mudanças importantes verificadas, especialmente na última década, e que se relacionam, de modo geral, com os novos processos e relações advindos do impacto do desenvolvimento científico-tecnológico recente, do aprofundamento da chamada globalização e da crescente democratização das sociedades. Nesse cenário, é imprescindível a atualização da reflexão sobre o sentido e a finalidade da educação superior e da docência, tendo em vista os desafios da contemporaneidade.

## 5.2 DIMENSÕES DA INOVAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao considerar o “processo de inovação como multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria” (MESSINA, 2001), toma-se a perspectiva ampliada do conceito de inovação no contexto educacional. Portanto, o âmbito pedagógico, voltado aos processos de ensino e aprendizagem, está atrelado a impactos e relações com outros âmbitos, aqui denominados dimensões da gestão da inovação<sup>54</sup> – a estratégica e a gerencial. A despeito dos tênues limites entre uma dimensão e outra, em se tratando de inovação no contexto educacional, considera-se relevante refletir sobre alguns dos principais indicadores de inovação no âmbito pedagógico e que estão diretamente relacionados às dimensões estratégica e gerencial da instituição.

No âmbito institucional acadêmico, a proposta de inovação passa pela gestão, tanto da dimensão estratégica como da dimensão gerencial, envolvendo etapas do processo, fatores decisivos, condições facilitadoras e enfrentamento de obstáculos (FULLAN; HARGREAVES, 1999).

Nessa perspectiva, Leite *et al.* (1999, p. 30) argumentam que “não somente saberes [...] se articulam com os conhecimentos ditos científicos”, como também “novas relações de poder em sala de aula e no contexto universitário” podem conduzir a “reconfigurações de poderes” ou devem apontar para relações mais democráticas entre professores e alunos.

Portanto, o âmbito institucional se constitui de uma rede de associações interpessoais, movida por interesses pessoais (individuais) ou organizacionais (coletiva e de caráter social). Esses polos atuam de forma dinâmica, em contínua tensão, cuja mediação, para ser legítima no contexto educacional, precisa ser orientada por valores educacionais que justificam a razão de ser da instituição

---

<sup>54</sup> Concebe-se, nesta pesquisa, gestão da inovação no contexto educacional como processo institucional de duas dimensões, a estratégica e a gerencial, dentre outras que compõem o trabalho de gestão acadêmica. Essas dimensões atravessam diversas estruturas administrativas nas IES, superando a ótica da Administração, sem substituí-la, e dando-lhe uma acepção mais significativa e de caráter potencialmente transformador (LÜCK, 2008). Assim, a dimensão estratégica é composta pelo *staff* decisório que não se limita ao contexto da IES, pública ou privada, porque envolve as instâncias maiores nacionais e supranacionais, influenciando nas mudanças institucionais, porém recontextualizadas por essas instituições, conforme sua identidade e seus propósitos. Já a dimensão gerencial é formada pelas demais equipes de gestão próximas do conjunto de docentes, orientando-os e sendo responsável pela parte formal e operacional dos processos, num esforço de ‘mobilização, organização e articulação do desempenho humano e da promoção da sinergia coletiva, em seu contexto’ [...], estando “compromissado com os princípios da democracia” (LÜCK, 2008).

(LÜCK, 2013). A autora recomenda: “De qualquer modo, deve ocorrer uma tomada de consciência da simultaneidade e concomitância dos elementos das duas dimensões do poder” (LÜCK, 2013). Se os docentes entenderem “os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação” (CUNHA, 2016). Em comunidades acadêmicas habituadas “a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço na direção de uma ruptura paradigmática”(idem).

Neste estudo, considera-se, então, como fundamento para que se efetive a gestão da inovação acadêmica, o desenvolvimento dos valores educacionais assumidos pela instituição, de modo a legitimar a prática de princípios elevados da educação. Entender o sentido pleno de concepções educacionais, seus desdobramentos e significados, bem como suas práticas, é mais que o discurso sobre valores desvinculado do contexto do trabalho pedagógico (LÜCK, 2013). Dessa forma, entende-se que as tomadas de decisão em prol da gestão da inovação institucional, realizadas tanto pela dimensão estratégica como pela dimensão gerencial, precisam ser mediadas por princípios institucionais, vivenciando assim, os valores da IES em ações articuladas e conjuntas. Portanto, é a gestão participativa que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização, para construir a visão e orientação de conjunto numa lógica abrangente e interativa.

Assim, a questão da cultura institucional faz profunda diferença, se evidenciada por aspectos como: mudança imposta ou voluntária e dimensão subjetiva ou objetiva da mudança. A mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, princípio da participação efetiva do grupo (MESSINA, 2001). Se a prática e as convicções são os pontos-chave da mudança, os professores precisam aderir voluntariamente para que a formação consista em “aprender uns com os outros e criar um saber e um fazer na qualidade de comunidade de educadores” (FULLAN; HARGREAVES, 1999).

Desse modo, na dimensão estratégica, a promoção do profissionalismo coletivo dos docentes representa a institucionalização da mudança e a diferença entre a mudança superficial e a mudança profunda (MESSINA, 2001). Ou seja, a formação continuada dos professores precisa ser um projeto institucional que formaliza o posicionamento da mudança, focalizando as reais necessidades

formativas docentes. Tanto professores como estudantes são demandados a se constituírem como inovadores e, cada vez mais suas ações “são conduzidas no sentido de mudar, ressignificar práticas, criar e, assim, inovar” (LEAL, 2017, p. 7). Por outro lado, cabe destacar a complexidade inerente a esse discurso de professor inovador, pois é disputado por diferentes interesses e seus efeitos repercutem diretamente no modo como os docentes se relacionam com suas práticas educativas (ZEN; FREITAS, 2018).

Entretanto, é preciso ainda, considerar a perspectiva filosófica e sociológica que fundamenta a formação continuada docente. Para Deleuze (1988, p. 54) , “em fazeres metodológicos, nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ em vez de nos proporem gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”. Nesse sentido, também é preciso compreender o docente e o gestor como seres “em permanente constituição”, produzidos “pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo” em que atuam e vivem [...]”(FARIAS; SALES; FRANÇA, 2008, p. 68).

Faz-se necessário respeitar sua experiência na docência universitária e estabelecer um clima de diálogo e confiança, para então, favorecer o adensamento de suas concepções de ensino, de aprendizagem, de políticas educacionais e da educação superior como um todo, especialmente, naqueles aspectos que dizem respeito às suas funções sociais de desenvolvimento. Finalmente, a formação continuada de docentes e gestores necessita de processos reflexivos de autoria sobre seus *devires* profissionais e pessoais em educação superior. No entanto, à medida que se estabelece, de forma institucionalizada, “como transformar a experiência em conhecimento e formalizar um saber de referência”, constitui-se “[...] um dispositivo que mais produz *unidade de discurso* do que reflexão sobre a prática” (PEREIRA, 2008, p. 7, grifos do autor). Talvez a inovação pedagógica esteja na ruptura paradigmática de práticas que produzem unidade de discurso, requerendo percursos de formação que não evidenciem apenas a substância e a forma já referenciadas pela comunidade científica (PEREIRA, 2008).

Por outro lado, quando não ocorre a institucionalização da mudança, as iniciativas parciais não alteram significativamente a instituição. Nesse sentido, Lück (2013, p. 119), conclui, em se tratando do contexto escolar, e que se estende também para o contexto acadêmico: “Daí a importância da tomada de consciência

das formas de poder estabelecidas por trás das normas e usos instituídos na escola, assim como das forças contraditórias expressas em seu interior”.

Outro aspecto relacionado à dimensão estratégica é repensar as estruturas e os recursos que favoreçam a transformação da própria instituição, caso contrário, há chance de a estrutura original influenciar e modelar a mudança proposta. Esse pode ser um dos indicadores que as inovações geram no modelo institucional (AUDY, Jorge, 2017). Esse aspecto de dimensão da inovação estabelece, favorecendo oportunidades de renovação das práticas pedagógicas e de exercício da criatividade. Também, dessa forma, a instituição demonstra seu compromisso em cumprir seus propósitos, mais que com um fazer educacional inovador. Os ambientes de inovação são importantes para o desenvolvimento de um clima voltado à inovação, como ponto de partida para o processo de transformação e renovação do espaço acadêmico. Assim, inovação é concebida como processo de mudança, meio para transformar os sistemas educacionais (AUDY, Jorge, 2017) e ressignificar determinado contexto, embora não esteja limitada à transformação física de ambientes institucionais.

Sobre a dimensão gerencial, englobando coordenadores e grupos estratégicos (NDE e órgãos colegiados), cabe refletir sobre o processo dinâmico de funcionamento das IES, configurado pela organização, coordenação e mobilização competentes, a partir de novos significados. Na dimensão gerencial, voltada à inovação pedagógica, “certos pressupostos e entendimentos sobre processos sociais fundamentam e orientam posturas dos responsáveis pelo destino de uma unidade de trabalho educacional” (LÜCK, 2008, p. 102). O Quadro 25 apresenta os principais pressupostos da dimensão gerencial voltada à inovação.

Considerando os pressupostos relacionados à postura do gestor (coordenadores e grupos estratégicos como o NDE), trata-se de uma mudança paradigmática que se assenta sobre bons procedimentos administrativos, mas que os ultrapassa, mediante ações de sentido mais amplo e com maior compromisso das pessoas com os processos sociais. Assim, o sistema educacional pode ser visto como uma agência, um complexo de ações orientadas por expectativas normativas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).



Quadro 25 – Principais pressupostos e processos sociais orientadores da dimensão gerencial da inovação

<b>Principais pressupostos e processos sociais</b>	<b>Principais posturas da dimensão gerencial da inovação</b>
A realidade é dinâmica e em movimento, portanto imprevisível.	Ações, práticas e processos, mesmo com bons resultados, merecem revisão contínua, evitando-se a estagnação.
Crise, ambiguidade e incerteza são componentes naturais dos processos sociais e condições de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento.	A condição para coordenar e orientar processos, alcançando bons resultados é envolver-se e interagir subjetivamente com os demais participantes.
Mudanças ocorrem mediante processo de transformação caracterizado pela produção de ideias, processos e estratégias promovidos pela mobilização do talento e da energia internos e por acordos consensuais.	O dirigente exerce ações de orientação, coordenação, mediação e acompanhamento, pelo princípio da descentralização e tomada de decisão compartilhada e participativa.
Sinergia coletiva e intersubjetividade determinam o alcance de bons resultados.	O direcionamento do trabalho consiste num processo intersubjetivo, exercido mediante liderança do talento humano coletivamente organizado
Experiências positivas em outras organizações servem de referência à reflexão e busca de soluções próprias e mudanças.	Avaliação e análise de desempenho são realizadas com foco em processos, em interações de diferentes componentes.
Os problemas são sistêmicos, portanto envolvem uma série de componentes interligados.	As pessoas são coletivamente organizadas, devidamente contextualizadas, visando identificar desafios.
Recursos valem pelo modo como são usados, a partir dos significados a eles atribuídos.	O importante é fazer melhor em caráter transformador.

Fonte: a autora com base em Lück (2008, p. 102–107).

Nesse sentido, concorda-se com Leite e Fernandes (2011, p.303), apoiadas em diferentes autores, ao afirmarem ser “necessário que a universidade se transforme e reinvente a si própria de forma constante e crítica para servir a um projeto civilizatório [...] que começa por dentro da instituição, pela inovação nas relações pedagógicas, no ensinar-aprender-pesquisar”.

### 5.3 A TEORIA DE INOVAÇÃO DISRUPTIVA E DIFERENTES INTERPRETAÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Christensen, Horn e Johnson (2012) relatam as dificuldades de se proporem e implementarem mudanças em sistemas com rotinas e padrões já sedimentados que, aparentemente, funcionam em sincronia com relativo êxito, como no caso das instituições de ensino. Relatam que a disrupção é difícil porque as definições e trajetórias do aperfeiçoamento mudam, e o que era eficiente passa a ser irrelevante. Assim, gerenciar trajetórias de aperfeiçoamento para direcionamentos disruptivos é um processo desafiador.

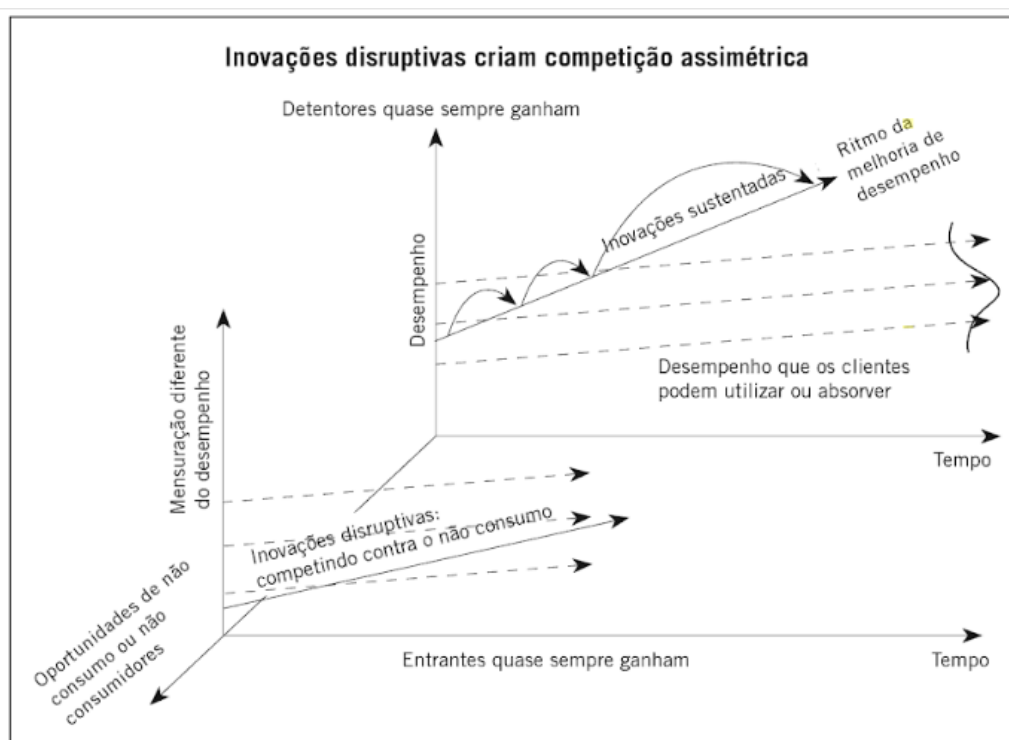
Segundo os autores, a inovação disruptiva descreve um processo pelo qual um produto ou serviço começa por aplicações simples, na “parte inferior” de um mercado e, progressivamente, move-se para “acima do mercado”, acabando por deslocar ou eliminar concorrentes estabelecidos. Esse modelo de inovação permite

que grande parte da população, que até então não tinha acesso, passe a contar com determinados produtos e serviços.

Nesse sentido, o ato de inovar é a capacidade de transformação de uma proposta de baixo desempenho, em desempenho superior, baseando-se em tecnologia disruptiva em curto período de tempo. No entanto, ocorre que inovações disruptivas, que rompem com dinâmicas vigentes, orientam-se para mudanças radicais e, muitas vezes inconvenientes, incômodas, que podem ocasionar desempenho deficitário a curto prazo.

As inovações sustentadoras são aquelas que melhoram o desempenho do produto ou serviço nos atributos mais valorizados pelos clientes, porém não afetam os mercados existentes. Já as inovações disruptivas são as que provocam ruptura no antigo modelo de negócios e, normalmente, favorecem o aparecimento de novos entrantes. A Figura 12 representa esse modelo de inovação disruptiva.

Figura 12 – Modelo de inovação disruptiva



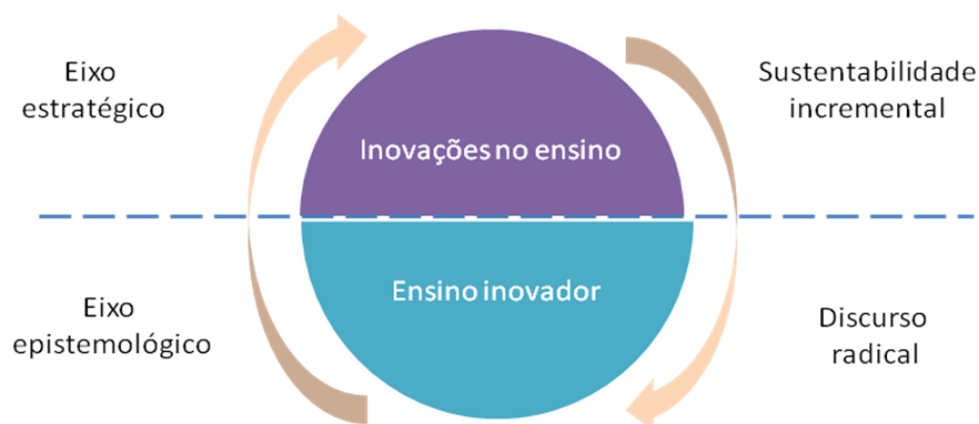
Fonte: Christensen; Horn; Johnson (2012, p. 27).

Os autores explicam que se trata de um novo plano de concorrência (à frente na Figura 12 no qual a definição de qualidade e aperfeiçoamento é diferente do plano de fundo nessa mesma figura. O impacto dessa mudança na definição de

qualidade, está em que os produtos disruptivos no novo plano não se mostram atraentes para os clientes de produtos do plano original, criando dificuldades para as empresas se engajarem simultaneamente ao plano original e ao novo plano disruptivo (*idem*).

As inovações sustentadas ocorrem dentro do sistema, visando uma melhoria gradual, e podem ser mecanismos de autocorreção, pois, por mais rígidos que sejam, não permanecerão para sempre sem um desafio (BORGES; TAUCHEN, 2018). Por outro lado, qualquer que seja o movimento inovador em educação, em maior ou menor grau, substancialmente não será percebido, em sucesso ou em fracasso, de forma tão imediata, pois não se trata somente de mudanças estruturais; alteraram-se também condutas de âmbito cultural, profundamente arraigadas, talvez sendo o maior desafio quando se discutem mudanças na educação (BORGES; TAUCHEN, 2018). O caráter imediatista, contudo, que exige transformações de curto prazo, mesmo que rasas e de âmbito quantitativo, acaba por impedir que as raízes da transformação educacional sejam tocadas e remodeladas. Borges e Tauchen (2018), aplicando a teoria de inovação disruptiva em educação, explicam que toda e qualquer implementação requer níveis de adaptação e adequação: as inovações situam-se no eixo estratégico potencializando alterações incrementais, pontuais e aleatórias no ensino; ou o ensino inovador altera o modo de compreender a organização do conhecimento, vinculando-se ao eixo epistemológico, uma vez que anuncia ruptura e mudança. Assim, enquanto as inovações disruptivas estão associadas ao conceito de inovação radical (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012), esse tipo de inovação é entendida como mudança paradigmática por Cunha (2016), possibilitando assim, a construção de uma nova epistemologia. Há, ainda, uma terceira visão, que defende a retroação entre a inovação sustentada e a disruptiva, considerando que um ensino inovador inicia pelas inovações no ensino (BORGES; TAUCHEN, 2018). A Figura 13 representa o entendimento de que as inovações sustentadas podem promover inovação disruptiva, contornando o sistema, produzindo respostas e promovendo melhorias nos processos.

Figura 13 – Retroações na organização didática



Fonte: Borges; Tauchen (2018, p. 186).

Nessa perspectiva, a teoria de inovação disruptiva pode ser compreendida como alterações ocorridas na organização do sistema didático, considerando como sistema a totalidade organizada resultante da coordenação das ações desempenhadas por suas partes constitutivas.

As autoras argumentam que um sistema complexo como o didático, é aberto, ou seja, seus elementos são dinâmicos e recebem influência de elementos externos, que podem introduzir mudanças, em pequena escala, mas não alterar as relações fundamentais da organização didática, como é o caso das inovações no ensino. No entanto, quando essas flutuações são mais intensas, ou seja, as relações, interações e retroações modificam as propriedades e as atividades dos elementos, pode ocorrer uma mudança na organização do sistema didático; e, por conseguinte, pode levar à construção permanente de um ensino inovador.

#### 5.4 UM MODELO PARA ENTENDER A ADOÇÃO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Em se tratando de inovação pedagógica, a partir do que se identificou na literatura da área, é possível perceber que as decisões pedagógicas não são autônomas, confirmando as contribuições teóricas de Bourdieu e Passeron (1975) e Bernstein (1996), que enfatizam haver no sistema educacional a relação de dependência histórica com a produção. Desse modo, a inovação pedagógica se torna um fator intrínseco ao desenvolvimento social, uma vez que surge de

demandas sociais, numa necessidade de complementação, impulsionando e sendo impulsionada por ele (LEITE; FERNANDES, 2011). Nesse sentido, a universidade precisa mudar para vincular suas finalidades às necessidades de uma determinada época (LEITE, 2012), num movimento de inovação que deve considerar a dimensão contextual, em diferentes patamares e variadas formas; daí toda ação pedagógica inovadora ser relativa. Ao mesmo tempo, essa ação precisa ser legítima, ou seja, “voluntária, intencional e sistemática” (CUNHA, 2001).

Miller (2005) considera dois critérios para avaliar inovações pedagógicas bem-sucedidas: a incidência positiva em grande número de sujeitos envolvidos e a institucionalização no sistema educacional. Entretanto, além desses critérios, cada indivíduo precisa desenvolver uma atitude favorável ou desfavorável em relação à sua adoção. O processo de comunicação da inovação é geralmente denominado de difusão (ROGERS, 2003) enquanto a reação dos indivíduos à inovação pode ser compreendida como o comportamento de adoção. Assim, a adoção está associada ao processo de difusão e entender como ele ocorre e quais fatores influenciam o comportamento de adoção tem sido o foco de diversos estudos sobre inovação em organizações.

Concordando com Molla e Licker (2005), adota-se uma perspectiva interacionista, combinando diferentes lentes teóricas para estudar o processo de adoção de inovações, dada a sua complexidade. Assim, alinha-se a Teoria da Difusão da Inovação (TDI) com a Teoria Institucional (TI), considerando que a adoção da inovação, em nível organizacional e individual, é influenciada por fatores de eficiência técnica e fatores institucionais.

A TDI é utilizada por pesquisadores da área de sistemas de informação para explicar os motivos que levam à adoção de inovação tanto no nível organizacional quanto individual (MUSTONEN-OLLILA; LYYTINEN, 2003). Conforme essa teoria, a adoção é decorrente do processo de difusão, no qual uma inovação é comunicada por meio de certos canais ao longo do tempo entre membros de um sistema social. Os atributos percebidos da inovação e as características do sistema social, dos canais de comunicação, do tipo de decisão e dos esforços promocionais do agente de mudança são considerados fatores influenciadores da taxa de adoção.

A adoção, vista como processo (COOPER; ZMUD, 1990) é proposta em um modelo de seis fases: iniciação, adoção, adaptação, aceitação, rotinização e infusão, apresentado de forma resumida na Figura 14. O ponto relevante do modelo é a ideia

de que para realmente inovar, a organização deve atingir o nível de infusão, o grau de integração de uma inovação aos processos existentes e às práticas normais de uma organização.

Figura 14 – Processo de adoção de inovação



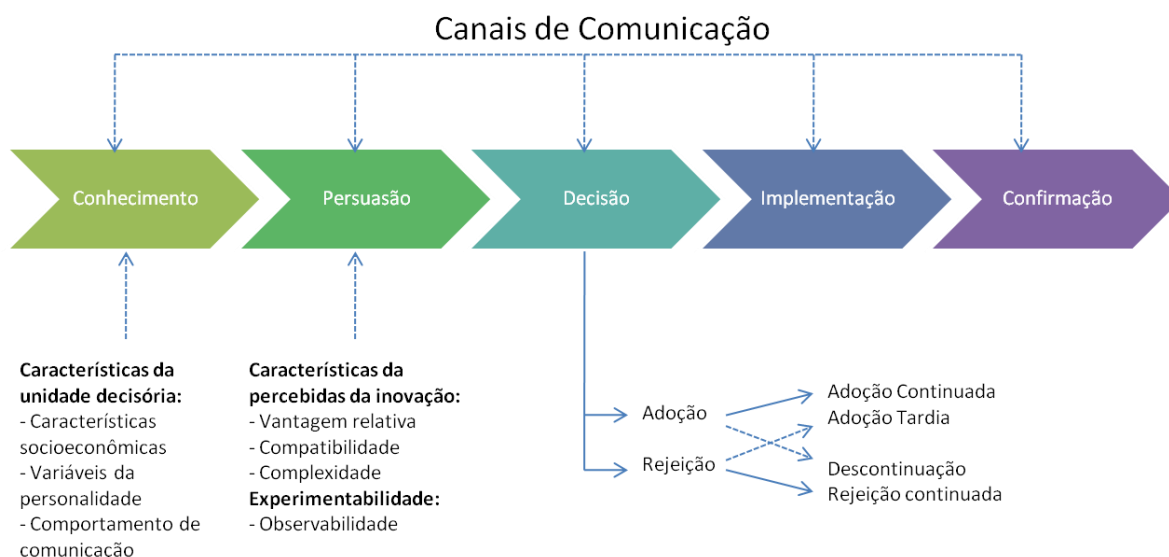
Fonte: adaptado de Cooper; Zmud (1990).

O processo de decisão da inovação é aquele em que um “indivíduo (ou outra unidade decisória) passa da obtenção inicial de conhecimento sobre uma inovação, para a formação de uma atitude em relação à inovação, decisão de adotar ou rejeitar, para implementação da nova ideia e, finalmente, para a confirmação desta decisão” (ROGERS, 2003). Esse processo compreende cinco fases: conhecimento, persuasão, decisão, implementação e confirmação. Tais estágios têm implícitas uma ordem e sequência lógica, confirmadas pela grande maioria das pesquisas empíricas sobre adoção de inovações (*idem*). A Figura 15 representa resumidamente esse processo decisório.

A fase de conhecimento inicia quando o indivíduo, ou unidade decisória, toma consciência da inovação e obtém o entendimento de seu funcionamento. Nessa fase, os canais de comunicação são importantes para a exposição ou percepção do indivíduo à inovação. Nela, ocorre o conhecimento sobre: a inovação e suas características básicas; como utilizá-la de forma proveitosa e como, de fato, a inovação funciona em sua essência.

Na fase de persuasão, o indivíduo constrói uma atitude favorável ou desfavorável com relação à inovação. O conceito de persuasão, conforme Rogers (2003), é a formação de atitude e mudança decorrente do envolvimento com a inovação e, diferentemente da concepção usual, não significa a indução do comportamento pelos canais de comunicação. Nessa fase, intensifica-se a busca do indivíduo em diminuir a incerteza e construir sua opinião sobre a inovação.

Figura 15 – Processo decisório de inovação



Fonte: Rogers (2003, p. 25) apud (SANTOS, 2007).

A fase de decisão ocorre quando o indivíduo (ou a unidade decisória) desenvolve ações específicas que culminarão em adotar ou rejeitar uma inovação. A adoção significa “a decisão de fazer uso completo de uma inovação como o melhor curso de ação disponível” (ROGERS, 2003). Já a rejeição significa a decisão de não adotar a inovação. As decisões são influenciadas pelos atributos da inovação, como: vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, experimentabilidade e observabilidade, mediados pelas características culturais dos adotantes (ROGERS, 2003). Enquanto a adoção é bastante estudada, a rejeição tem recebido pouca atenção pela literatura (*idem*). Pode ocorrer mesmo após o indivíduo ou a unidade adotante considerar a adoção, experimentá-la, mas por algum motivo decidir rejeitá-la.

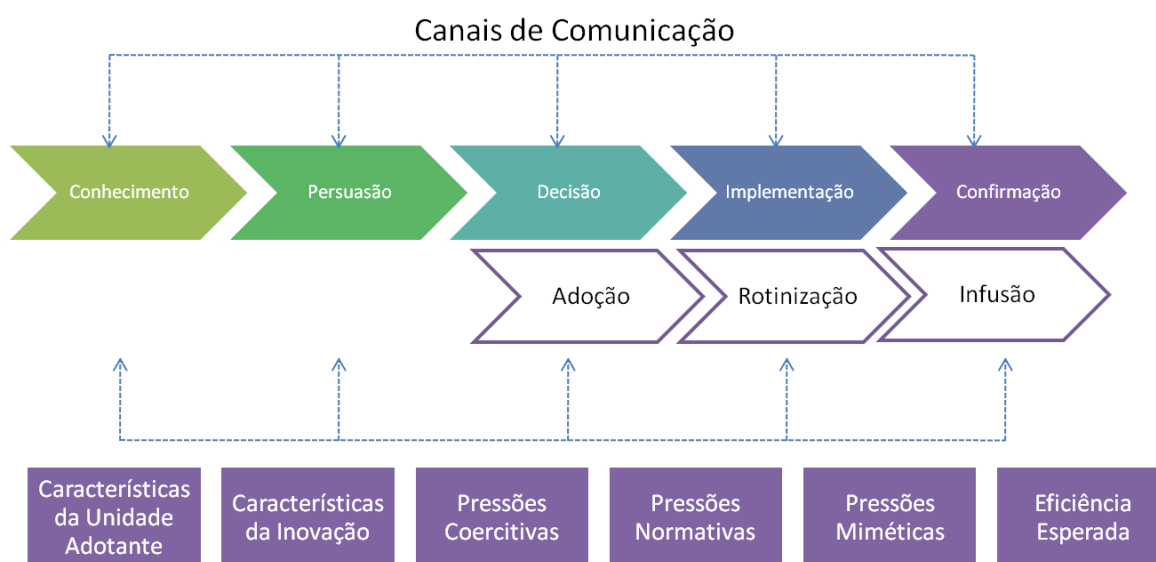
A fase de implementação implica o uso efetivo da inovação, com a mobilização de recursos e esforços para praticá-la. Durante essa fase, processos de adaptação e mudança podem ser necessários para adaptar a situação existente à inovação. Quando ocorrem mudanças e adaptações na inovação ou em sua forma de uso, ocorre a reinvenção. Rogers (2003) encontrou evidências que relacionam a reinvenção a uma melhor aceitação, difusão e sustentação da inovação. Isso ocorre porque as condições iniciais dessa fase tendem a ser dinâmicas, mudando continuamente. Dessa forma, sendo a inovação flexível o bastante para ser

adaptada às diferentes realidades e aos contextos de seus adotantes, sua adoção e uso continuado são facilitados.

Na fase da confirmação, o adotante busca reduzir a dissonância da escolha anteriormente feita. A dissonância é um estado de desequilíbrio no qual existe uma diferença entre as crenças e expectativas do indivíduo e o estado real percebido. O adotante pode buscar reconhecer os benefícios de estar usando a inovação, integrá-la nas rotinas e promover a inovação a outros atores.

A TDI apresenta algumas limitações: não considera os elementos institucionais e as forças do ambiente; é orientada pela escolha estratégica; possui o viés de que toda a inovação é benéfica; considera que os adotantes são livres para fazerem suas escolhas e não explora o contexto pós-adoção (SANTOS, 2007). Por essa razão, esse autor propõe suprir a lacuna, incorporando elementos do isomorfismo, presentes na Teoria Institucional (TI) ao modelo de decisão da inovação. Assim, o modelo teórico integrando as duas perspectivas está representado na Figura 16.

Figura 16 – Modelo teórico proposto por Santos (2007)



Fonte: Santos (2007, p. 11).

Os aspectos da TI integrados ao modelo proposto e representados pelas forças citadas nos elementos dispostos na base da Figura 16 fundamentam-se em alguns teóricos das ciências sociais que classificam a perspectiva institucional nas



seguintes colunas de sustentação: a reguladora, a normativa e a cognitiva (CARVALHO; VIEIRA, 2002). O Quadro 26 apresenta, resumidamente, os elementos que constituem a perspectiva institucional.

Quadro 26 – Elementos constituintes da TI

<b>Colunas de sustentação da perspectiva institucional</b>		
<b>Reguladora</b>	<b>Normativa</b>	<b>Cognitiva</b>
Modelo clássico de organização, onde tanto empregadores quanto empregados são racionalmente levados a agir conforme seus interesses individuais e racionais	Ênfase em valores e normas	Os indivíduos e as organizações são realidades socialmente construídas com distintas capacidades e meios para a ação.
Fixação de normas baseadas em costumes informais ou fixadas por lei (formalizadas)	Os valores representam concepções do desejado a partir dos quais são criados princípios que representam balizas para comparação e avaliação das estruturas e dos comportamentos existentes.	Valoriza tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos construídos pelos indivíduos a partir do ambiente que se apresenta.
Controle direto dos empregados		Os objetivos variam de acordo com seu contexto institucional
Ações de sanção e coerção		

Fonte: a autora, com base em Carvalho e Vieira (2002).

Para Carvalho e Vieira (2002, p. 35), “as estruturas formais das organizações parecem ser reflexos de valores e normas institucionais num processo no qual a pressão do ambiente institucional posiciona-se numa atitude isomórfica em relação às instituições sociais.” Essa pressão é exercida pelas organizações existentes no ambiente, porque competem entre si buscando, além de recursos ou clientes, a legitimação institucional, o poder político e a adequação socioeconômica (DIMAGGIO; POWELL, 2005). A busca por legitimação, poder e adequação leva as organizações a adaptarem suas estruturas e procedimentos ao contexto em que estão inseridas, tornando-se isomórficas (CARVALHO; VIEIRA, 2002). O Quadro 27 descreve os processos isomórficos.

Quadro 27 – Mecanismos de processos isomórficos das organizações

<b>Mecanismos de processos isomórficos</b>	<b>Descrição</b>
Isomorfismo coercitivo	Resultante de pressões de outras organizações sobre uma organização, seja por meio de influências políticas e de persuasão, seja como um convite para se unirem em torno de interesses comuns.

Isomorfismo mimético	Resultante de respostas padronizadas às incertezas, por meio da imitação de modelos organizacionais contextualizados em ambiente de incerteza, de ambiguidade nos objetivos, ou ainda, de contestação de tecnologias utilizadas.
Isomorfismo normativo	Interpretação e ação de problemas na organização por meio de formas comuns. Isso ocorre com a profissionalização na qual há a busca de estabelecimento de uma base cognitiva e de legitimação para a autonomia das profissões.

Fonte: a autora, com base em Dimaggio; Powell (2005).

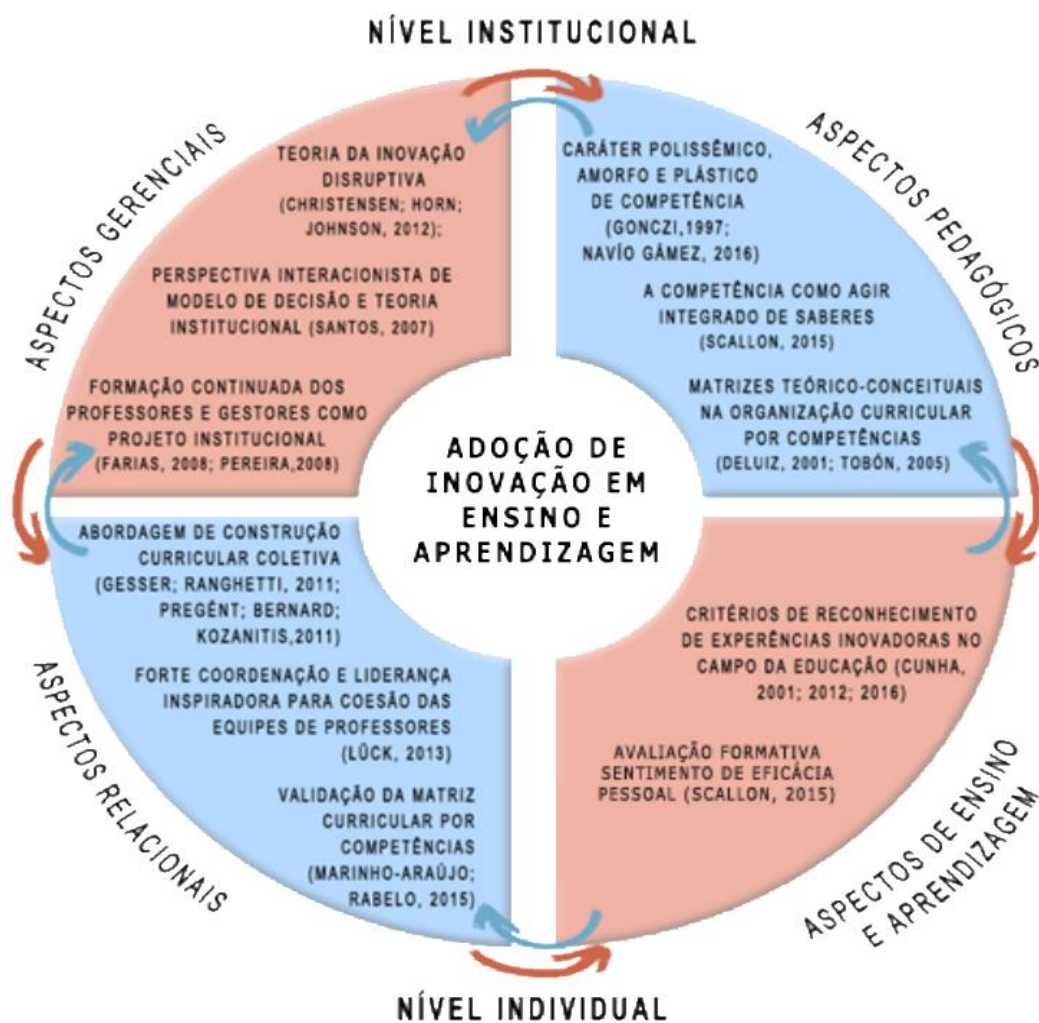
Os estudos sobre modelos de avaliação institucional acadêmica evidenciam a predominância dos enfoques regulador e normativo. Todavia, os enfoques cognitivos são os que recebem maior receptividade da comunidade acadêmica. Historicamente, a comunidade acadêmica busca um sistema avaliativo que considere o contexto de complexidade das IES, incorporando todos os seus agentes, todas as suas dimensões e instâncias, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão.

## 5.5 QUADRO TEÓRICO DA PESQUISA

A partir dessa articulação de conceitos, categorias e teorias, pretende-se propor a tese de que a adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências requer uma construção curricular coletiva, e não de forma colegiada, num intenso processo formativo integrado entre os âmbitos institucional e pedagógico, por meio de fundamentação conceitual articulada a uma prática real, partilhada, vivificada e ressignificada pelos inúmeros sentidos da experiência e dos processos relacionais.

Antes de elucidar os caminhos metodológicos eleitos para a investigação empreendida, apresenta-se uma representação gráfica do quadro teórico da tese no intuito de esclarecer como os conceitos, as categorias e as teorias se articulam, aliados aos dados empíricos coletados, para responder à questão de pesquisa proposta.

Figura 17 – Representação gráfica do quadro teórico da pesquisa



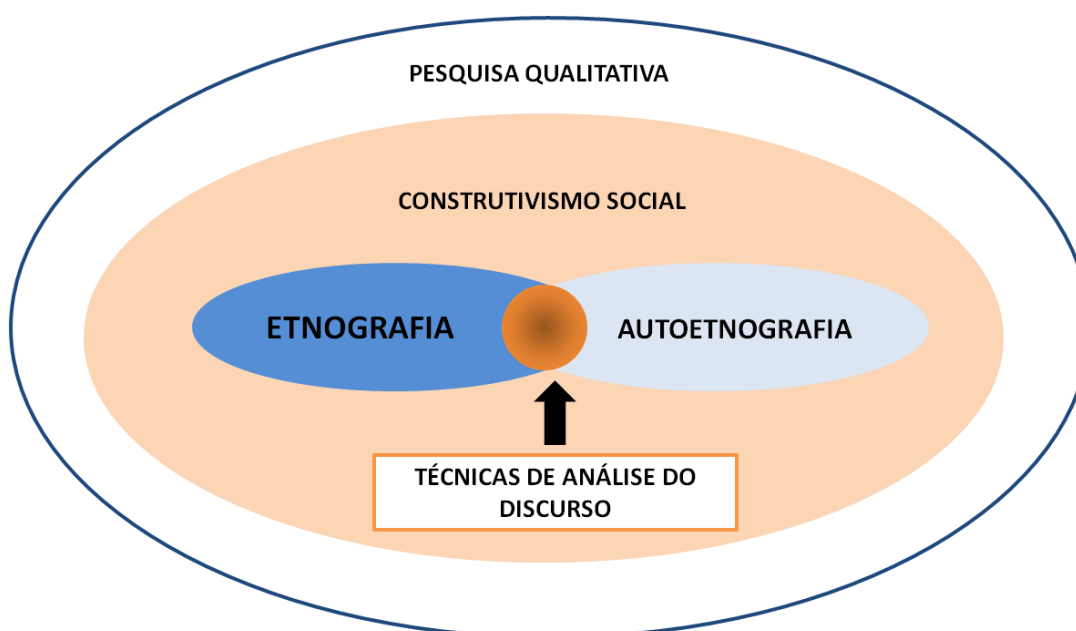
Fonte: a autora (2019).

As estratégias de coleta e de análise de dados empreendidas nessa investigação científica em atenção ao *locus* institucional e à voz do docente universitário serão apresentadas no capítulo a seguir.

## 6 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Para analisar o processo de adoção de uma inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma instituição de ensino superior privada brasileira a partir de currículos por competências, realizou-se o *design* de pesquisa, representado, na Figura 18.

Figura 18 – Representação gráfica do encaminhamento metodológico da pesquisa



Fonte: a autora, 2019.

A pesquisa qualitativa é, então, a mais indicada para alcançar os objetivos específicos propostos nesta pesquisa: a) compreender como o processo de transformação pedagógica ocorrido no interior de uma IES privada brasileira, no período de 2000 – 2017, promoveu ou não mudanças; b) compreender as reações docentes frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira c) compreender as reações organizacionais frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira.

É essencial considerar a compreensão de variáveis envolvidas nas interações humanas, as quais concebem os fenômenos inseridos em um contexto<sup>55</sup>, buscando

---

<sup>55</sup> O termo abrange dois níveis do contexto social de produção: o imediato (proximal) e espacial em que os significados variam em função dos grupos específicos de indivíduos que partilham

descrever e interpretar padrões operantes discerníveis (CRESWELL, 2014). Tais padrões são reconhecidos nas ações<sup>56</sup> e nos significados atribuídos a elas pelo docente e por aqueles que interagem com ele.

Enfatizam-se assim, as visões dos participantes da situação, cujos significados são negociados social e historicamente. Adota-se, portanto, como estrutura interpretativa o construtivismo social, no qual o pesquisador busca entender o mundo em que trabalha e desenvolve significados subjetivos das experiências direcionadas para certos objetos (CRESWELL, 2014). Desse modo, a realidade é múltipla, construída em conjunto entre o pesquisador e o pesquisado, sendo moldada pelas experiências individuais; daí a importância de os valores individuais serem negociados entre os indivíduos. Nessa perspectiva, o investigador construtivista aborda os processos de interação entre as pessoas para compreender, indutivamente, um padrão de significado, reconhecendo que “sua interpretação flui a partir das próprias experiências pessoais, culturais e históricas” (CRESWELL, 2014).

Nessa concepção, a pesquisa estabelece articulação entre procedimentos de autoetnografia, etnografia e técnicas de Análise do Discurso, amparada na concepção de que os estudos etnográficos preveem procedimentos abertos referentes à pesquisa, à interação com os contextos investigados e à inspiração em diferentes áreas de conhecimento para produzir suas análises (CLIFFORD, 2008).

Ao introduzir procedimentos de autoetnografia, acredita-se ser necessário reconhecer que “a pesquisa social é parte do mundo que estuda” (ATKINSON; HAMMERSLEY, 2007, tradução livre); dito de outro modo, “somos parte daquilo que estudamos” e “mais honestos enquanto pesquisadores, quando reconhecemos que nossas vidas pessoais e emoções estão entrelaçadas de inúmeras formas a quem, o que e como estudamos” (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 10).

E ainda, Adams, Jones e Ellis (2015) explicam que a autoetnografia<sup>57</sup> é um método de pesquisa que se caracteriza por usar a experiência pessoal do

---

compreensões próprias desse meio; e o nível mais afastado (distal) e temporal quando os significados são construídos e continuamente reconstruídos em tempo real (ERICKSON, 1986).

<sup>56</sup> O objeto da investigação é a ação-significado que abrange um comportamento físico (linguagem verbal e não verbal) e os significados atribuídos por meio das interações sociais.

<sup>57</sup> O termo autoetnografia deve-se a David Hayano (1979) e, apesar de pouco usual, já vem sendo utilizado há aproximadamente três décadas, tendo como sentido etimológico: *auto* (por si mesmo), *etno* (etnia, questões culturais) e *grafia* (registros) (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015).

pesquisador para descrever crenças, práticas e experiências culturais; valorizar os relacionamentos do pesquisador com os outros; usar a autorreflexão profunda e cuidadosa, denominada reflexividade, para nomear e questionar as intersecções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político; relatar o processo de descoberta do que fazer, de como viver e do significado das lutas das pessoas; equilibrar rigor, emoção e criatividade intelectuais e metodológicos em estilo literário.

Conforme esses autores, a reflexão, na autoetnografia, contextualiza a voz do indivíduo e do grupo na experiência vivida; dessa forma, a reflexão pessoal não se torna uma verdade única, mas a reflexão sobre os discursos pessoais analisados como grupo. O problema construído gera questões sobre a interpretação de como os outros irão analisar o próprio pesquisador, já que o pesquisador toma parte em duas configurações: a de observador e a de observado (por ele mesmo).

Atualmente, os textos etnográficos começam a refletir como “o *eu* e o campo se tornam um” (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 10), ou seja, como auto e etnografia se mesclam. Cunha (2004, p. 304) afirma a importância dos documentos por serem “papéis que documentam e legitimam a experiência etnográfica e, ao mesmo tempo, as ambiguidades da relação mantida ao longo da pesquisa de campo”. E esclarece que eles

abrigam marcas e inscrições a partir das quais devem ser eles próprios interpretados. Sinalizam, portanto, temporalidades múltiplas inscritas em eventos e estruturas sociais transformados em narrativas subsumidas à cronologia da história por meio de artifícios classificatórios (CUNHA, Olívia Maria Gomes da, 2004).

A etnografia, segundo explica Auroux (1979, p. 11), deve “obter uma descrição densa, a mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que elas têm do que fazem”<sup>58</sup>. E, como produto final de análise, obtém um retrato cultural envolvendo duas perspectivas: a dos participantes (*emic*) e a do pesquisador (*etic*); os termos *emic* e *etic* são abreviaturas de *phonemic* e *phonetic*. A abordagem *emic* focaliza a escuta atenta dos sujeitos, buscando compreender as categorias nativas dos significados. A abordagem *etic* significa o uso de categorias preestabelecidas para organizar e interpretar dados, no intuito de desenvolver uma interpretação do grupo a partir dos

---

<sup>58</sup> Tradução livre da autora.

temas relacionados aos conceitos teóricos explorados nesta pesquisa, os quais estão relacionados à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências. Tal interpretação é inferida a partir das palavras e ações dos grupos de pesquisados, considerando a tensão potencial entre o que fazem e o que deveriam fazer ou o que fazem e o que usam como artefatos (CRESWELL, 2014).

Cabe ainda, expor como ocorre a junção do método etnográfico, de descrição densa, com técnicas de Análise do Discurso (AD), que contribuem para mapear os significados produzidos, localizá-los em campos discursivos e evidenciar estratégias, conflitos e disputas que eles instauram. A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o *corpus* da AD é constituído por ideologia, história e linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso<sup>59</sup>, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto, gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer, ou seja, o interdiscurso, a memória coletiva<sup>60</sup> constituída socialmente.

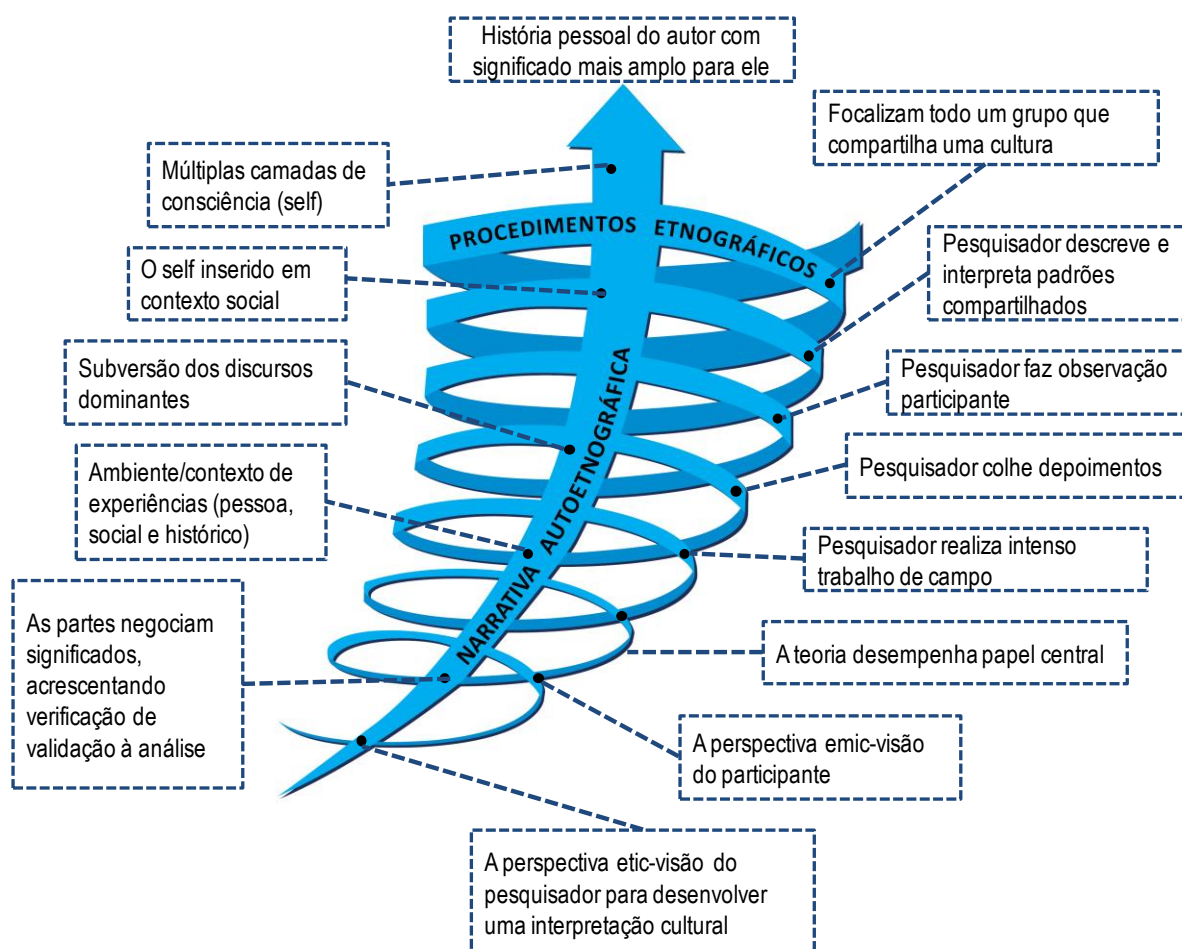
Assim, entende-se que o cruzamento entre a narrativa autoetnográfica e os procedimentos etnográficos é mais apropriado para ser usado no estudo do problema da pesquisa, conforme representado na Figura 19. Esse cruzamento metodológico permite focar um único evento – o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem -, compilando uma descrição detalhada da dimensão individual de um profissional docente que compartilha a cultura daquela IES, e a dimensão institucional na qual está inserido. O contexto pessoal, social e histórico, relatado a partir dos participantes que compartilham daquela cultura, permite fornecer “um quadro geral de como funciona um sistema” (CRESWELL, 2014), neste caso, a adoção da inovação no interior de uma IES.

---

<sup>59</sup> Discurso é empregado nesta pesquisa como prática social, dinâmica e que está em constante reconstrução; a linguagem em ação.

<sup>60</sup> O sujeito tem a ilusão de ser dono do próprio discurso, tendo controle sobre ele, mas não percebe estar dentro de um contínuo, visto que todo discurso já foi dito antes.

Figura 19 – Características dos procedimentos etnográficos e autoetnográficos presentes nesta pesquisa



Fonte: a autora, 2019.

Finalmente, cabe relatar que se fez necessária a substituição da aplicação de entrevistas por coleta de episódios baseados em trechos da narrativa autoetnográfica. Tal decisão se justifica pela preservação da identidade dos sujeitos de pesquisa, evitando-se que sejam expostos presencialmente ao pesquisador ou que se sintam constrangidos ao posicionarem sua opinião frente a pares e gestores, num provável encontro em grupo, garantindo a ausência de conflito de interesses ou relações de poder entre os participantes e deles com o pesquisador.

O instrumento de pesquisa, elaborado a partir da narrativa autoetnográfica, estimula as lembranças do participante, provocando-o a não apenas fornecer respostas fechadas a partir de alternativas, mas também a relatar episódios que confirmam ou rejeitam o trecho narrativo autoetnográfico proposto na pesquisa; tais episódios são os chamados dados qualitativo-etnográficos. Embora esse instrumento não permita uma abordagem mais aprofundada e completa como seria



com a entrevista, representa uma estratégia de atenuação que contribui para a compreensão do contexto cultural e do *módus operandi* docente e institucional em torno do processo de adoção da inovação no ensino e aprendizagem a partir de currículos por competência na IES.

## 6.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Tendo como foco principal da pesquisa o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira, a partir de currículos por competências, entende-se ser necessário considerar as dimensões envolvidas nos processos formativos, principalmente, a dimensão institucional e a individual do profissional docente, em sua subjetividade enquanto pessoa, inserido nesse contexto social. Além disso, perpassa sobre essas dimensões a tensão entre o presente, voltado à inovação em ensino e aprendizagem, no qual se propõe um novo programa de formação permanente, e o passado, que se configura pela percepção dos professores sobre o que viveram, suas trajetórias e perspectivas. Cabe destacar que não pertencem ao foco desta pesquisa os modelos de formação continuada, e sim os impactos causados por essas propostas tanto nas reações dos professores participantes como nas reações dos gestores que atuam ou atuaram no processo de implantação de processos inovadores das diferentes iniciativas ocorridas na IES.

## 6.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa reúne três tipos de fontes: documental, narrativa autoetnográfica e participantes da pesquisa com relatos de episódios etnográficos. A pesquisa documental refere-se ao primeiro objetivo específico da pesquisa, compreender o processo de transformação pedagógica ocorrido no interior de uma IES privada brasileira, no período de 2000 – 2017. Para tanto, foram elencados os documentos modificados e mantidos pela instituição de ensino desde quando a abordagem por competências é inserida até o ano de 2017, quando já está em processo a mais recente iniciativa de reformulação curricular na IES. O foco para análise desses documentos é identificar as iniciativas institucionais de reformulação de currículos por competências nas graduações da IES, buscando caracterizá-las por sua amplitude, sua natureza e finalidade. O Quadro 28 elenca os tipos de

documento e sua natureza, sendo que os critérios de seleção e coleta de dados desses documentos serão detalhados no próximo item.

Quadro 28 – Fontes da Pesquisa Documental

Documentos	Conceitos	Total de páginas	Fontes
Diretrizes para o Ensino de Graduação: o Projeto Pedagógico da IES – 2000-2005	Documento de definição de diretrizes para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da instituição	87	Livro físico disponível nas Escolas e na Secretaria Geral da IES; também em Pdf anexo à Resolução n.29/2000 CONSUN
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2006-2011	Documento no qual se definem a missão da IES e as estratégias para atingir suas metas e seus objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, contempla o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento.	299	Arquivo em Pdf disponibilizado pela Secretaria Geral da IES.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2012-2017		109	Arquivo em Pdf disponibilizado pela Secretaria Geral da IES como anexo à Resolução n.109/2013 CONSUN
Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – 2012 - 2017	Instrumento político, filosófico e teórico-metodológico norteador das práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão, objetivos gerais e específicos; ação intencional, com sentido explícito e compromisso definido coletivamente.	60	Livro físico disponível nas Escolas e na Secretaria Geral da IES e também em Pdf
Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG) - 2016	Documento no qual se definem estratégias para atingir metas e objetivos dos cursos de graduação da IES, considerando sua missão.	96	Arquivos em PDF disponibilizado pela Secretaria Geral da IES

Fonte: a autora, 2019.

Após a análise do discurso institucional presente nos documentos mencionados, apresenta-se o percurso de formação continuada da pesquisadora na IES, no período de 2001 a 2017, por meio de narrativa autoetnográfica<sup>61</sup>, sendo esse o fio condutor do discurso docente para descrever as propostas institucionais de formação continuada, desde a menos sistematizada e sazonal até a passagem para um programa inovador. Essa trajetória corresponde ainda ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, tomando como roteiro os períodos que demarcaram as principais reformas curriculares na IES, a saber: 2000 – 2005; 2006 – 2011; 2012 – 2017; e totaliza 18 páginas.

<sup>61</sup> Alvesson (2003) defende essa abordagem para estudar universidades e outros ambientes com os quais o pesquisador está altamente familiarizado e tem acesso direto.

Quanto aos dois últimos objetivos específicos desta pesquisa, referentes a compreender as reações docentes e compreender as reações organizacionais frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira, envolvem integrantes e ex-integrantes do quadro docente, tendo os seguintes perfis descritos no Quadro 29.

Quadro 29 – Perfis de participantes convidados para a pesquisa

<b>Integrantes e ex-integrantes do quadro docente da IES</b>	
<b>Grupos</b>	<b>Perfis dos profissionais</b>
1	Atuais coordenadores de curso superior e de outros programas
2	Atuais decanos
3	Atuais membros do NEP
4	Ex-coordenadores de curso professores integrantes do quadro docente.
5	Ex-decanos professores integrantes do quadro docente.
6	Ex-diretores de centros, atualmente, professores ex-integrantes do quadro docente da IES que atuaram em formação de professores, elaboração de documentos e decisões pedagógicas.
7	Membros e ex-membros tanto de NDE como de NEP professores integrantes do quadro docente.
8	Professores integrantes do quadro docente com 20 anos ou mais de vínculo na IES e participantes de formações continuadas, elaboração de documentos e decisões pedagógicas.
9	Membros e ex-membros de NDE de cursos de graduação, responsáveis pela reformulação dos currículos por competências no período de 2011 a 2017, todos professores integrantes do quadro docente.

Fonte: a autora, 2019.

Os grupos 1 a 7 e o grupo 9 possuem funções voltadas à gestão institucional, traduzidas pela orientação, formação e aprovação da reformulação curricular, enquanto o grupo 8 é responsável pela reformulação curricular, propriamente dita, e sua implementação pedagógica no interior dos cursos de graduação. Finalmente, o grupo 6, cuja homogeneidade é garantida pela condição de ex-integrantes da IES, que estão livres de condições contextuais para revelar a natureza e as origens de suas reações frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira. Assim, essa composição de grupos permite atingir de forma mais ampla os objetivos propostos nesta pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão de cada grupo são detalhados no Quadro 30, baseando-se, principalmente, na adequação aos perfis descritos no Quadro 29 e no contexto histórico vivenciado pelos participantes nas reformas curriculares da IES, conforme já exposto.

Quadro 30 – Critérios de inclusão e exclusão dos grupos de professores participantes da pesquisa

<b>Critérios</b>	<b>Geral para todos os grupos de professores participantes da pesquisa</b>	<b>Grupos 1, 2,3, 4, 5, 7, 8 e 9</b>	<b>Grupo 6</b>
------------------	--	--------------------------------------	----------------

de inclusão	Professores que presenciaram eventos relatados pela pesquisadora em sua autoetnografia, ou que atuaram como formadores nos processos formativos para docentes da IES entre os anos de 2000 a 2017.	Professores com seis anos ou mais como decanos, ex-decanos, membros ou ex-membros de NDE de cursos de graduação, e/ou de NEP de escolas, responsáveis pela reformulação dos currículos por competências no período de 2011 a 2017.	Professores ex-integrantes do quadro docente da IES que atuaram como chefes de departamento entre os anos de 2000 a 2011 e/ou como decanos entre os anos de 2012 a 2017.
de exclusão	Professores com menos de cinco anos de atuação na IES, visto não poderem relatar o processo de mudança ocorrido. Professores cujos dados não puderem ser validados, seja por falta de participação, ou de comprometimento dos dados coletados (perda dos registros eletrônicos dos depoimentos e questionários na sua integralidade, por exemplo).		

Fonte: a autora, 2019.

O recrutamento e a seleção da amostra foram realizados por *email*, sendo que os interessados em participar da pesquisa, fizeram isso de forma anônima. Foram enviados 120 *e-mails* no período de 1 a 30 de outubro de 2019, conforme (APÊNDICE C), sendo que um lembrete foi enviado a todos novamente no dia 15 desse mês.

### 6.3 RELATO DA COLETA DE DADOS

#### 6.3.1 Documentos Institucionais

O acesso aos acervos e às fontes documentais, descritos no Quadro 31, foi devidamente autorizado pela Diretoria de Graduação<sup>62</sup>, tendo ocorrido em 2017, quando esta pesquisadora atuava no setor de formação continuada dos docentes da IES, conforme já mencionado na introdução desta pesquisa. Destaca-se a relevância de ser membro do grupo de docentes participantes do estudo para a obtenção da autorização da instituição *lócus* da pesquisa para a realização da investigação (APÊNDICE A).

Durante esta etapa de seleção de fontes adequadas, ocorreu a pré-análise dos documentos, pois são tarefas que se complementam e se condicionam mutuamente (CALADO; FERREIRA, 2004). Conforme essas autoras, a seleção dos documentos realizou-se a partir dos critérios definidos no Quadro 31.

---

<sup>62</sup> Após contato presencial, foram formalizadas a solicitação e a posterior autorização por correio eletrônico institucional.

Quadro 31 – Critérios de seleção de documentos

Critérios de seleção	Decisão e descrição de motivos
Tipo de documentos	Foram selecionados documentos institucionais oficiais da IES com representatividade pública externa e interna, a saber: 1 documento de Diretrizes para o Projeto Pedagógico dos cursos de graduação (2000); 2 PDI (2006 e 2012); 1 PPI (2013); 1 PDG (2016)
Finalidade	Servirão para complementar as informações obtidas por outros métodos, além de situar um contexto histórico das principais iniciativas e deliberações formais da IES relacionadas aos currículos por competências no período de 2000 a 2017.
Relevância do material	Todos os documentos selecionados, impressos ou pertencentes a arquivos digitais, são preservados pela IES como marcos estruturantes de um processo evolutivo de gestão estratégica relacionado ao modelo institucional apregoado por essa instituição; e, mesmo sendo modificados ao longo do tempo, são referências para outros documentos, sendo citados frequentemente.
Credibilidade	A autenticidade das fontes se comprova por estarem sob responsabilidade da Secretaria Geral da IES, atribuindo exatidão e valor aos dados.

Fonte: a autora, 2019.

Dessa forma, é possível o alcance do seguinte objetivo específico: compreender como o processo de transformação pedagógica ocorrido no interior de uma IES privada brasileira, no período de 2000 – 2017, promoveu ou não mudanças.

### 6.3.2 Produção e Validação Interna da coleta Autoetnográfica – Narrativa

Toma-se a narrativa autoetnográfica desta pesquisadora e docente da IES, como um instrumento de coleta de dados que evoca eventos relacionados a processos formativos e experiências pessoais, relacionais e emotivas sobre o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências. Embora a memória seja falível, sendo impossível lembrar de todos os eventos e narrá-los numa linguagem que represente exatamente como esses eventos foram vividos e sentidos, é preciso reconhecer a importância da memória enquanto dado de pesquisa (SANTOS, 2017).

Convém destacar que o recurso adotado da narrativa autoetnográfica representa apenas parte desta pesquisa, ou seja, a recomposição de um cotidiano passado, explorando as razões, os contextos, as resistências e as motivações que sustentaram e/ou sustentam a adoção da inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências. Para o alcance dos objetivos definidos nesta pesquisa, este recurso é complementado, associando-se a outras técnicas de produção de evidências e de construção de bases factuais.

### 6.3.2.1 Produção da coleta Autoetnográfica - Narrativa

Nesta narrativa, relatam-se fatos e situações sociais em seus ambientes naturais (no caso, a IES), assumindo explicitamente o uso da personalidade em busca da interpretação de fenômenos segundo a perspectiva docente, visto que se trata não apenas de um observador, mas de um participante ativo. Para tanto, alguns artefatos culturais<sup>63</sup> presentes na rotina do docente são utilizados, tais como agendas pessoais, o currículo Lattes e os diferentes modelos de planos de ensino propostos pela IES no período de 2001 a 2017. Também são empregadas as notas de campo escritas no período de abril de 2016 a dezembro de 2017, quando esta pesquisadora atuou como membro do setor de formação continuada da IES, orientando os NDE na escrita de competências em mais de 50 cursos de graduação.

Considerando a importância de proteção à privacidade e segurança dos sujeitos da pesquisa, fez-se necessário alterar características de identificação das pessoas mencionadas na narrativa<sup>64</sup> que contém 18 páginas e está estruturada conforme o Quadro 32.

Quadro 32 – Estrutura da narrativa

Períodos	Subtítulos	Páginas
-----	<i>A vivência do narrado é verdadeira</i>	1/2
2001	<i>Quando um encontro vale por uma formação continuada... Um Programa de Aprendizagem à altura das expectativas...</i>	2
2001 - 2011	<i>Lembranças da formação institucional</i>	1
2012 - 2014	<i>A formação para a inovação numa estrutura mais integrada</i>	2 e 1/2
2015 - 2017	<i>Um programa de formação institucional: da inovação no ensino para o ensino inovador</i>	2
	<i>O aconselhamento pedagógico na escrita das competências</i>	2 e 1/2
	<i>O aconselhamento pedagógico no desdobramento dos elementos de competência</i>	1
	<i>Preparação do currículo para a elaboração dos resultados de aprendizagem: uma possibilidade</i>	2
	<i>O aconselhamento pedagógico para a criação da Matriz de resultados de aprendizagem</i>	2
	<i>O aconselhamento pedagógico para a criação de resultados de aprendizagem</i>	1 e 1/2
	<i>Indicadores de desempenho: criação de docentes apoiados pelos NDE</i>	1

Fonte: a autora, 2019.

O Quadro 32 revela não haver igual proporção de extensão na narrativa para os períodos, visto que o período de 2001 a 2011 corresponde a 16,6% da extensão

<sup>63</sup> Artefatos culturais são todos os produtos disponibilizados pelo poder proprietário, variando de produtos tecnológicos a simples recursos ordinários usados pelos praticantes em seus cotidianos (CERTEAU, 2001).

<sup>64</sup> A essência e o significado da narrativa são mais importantes que a precisão do detalhe narrado, entretanto essas estratégias de proteção não devem influenciar a integridade da investigação, da interpretação e de sua compreensão pelos demais participantes (SANTOS, 2017).

total, enquanto os outros 83,4% se referem ao período de 2012 a 2017. Isso porque são relatados somente episódios marcantes para a pesquisadora no sentido de inovação no ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências. Dessa forma, faz-se uma retrospectiva de como se organizava o trabalho docente, como ocorreu o ingresso da autora na IES, quais desafios se impuseram em sua trajetória para se inserir na cultura universitária e como as experiências de se sentir desafiada a adotar mudanças curriculares por competências foram vividas por ela. Sua experiência vivida é elaborada analiticamente<sup>65</sup>, como pesquisadora, registrando informações sobre a gestão das relações, da inovação e da busca por qualidade no cotidiano de trabalho da IES, em cada período.

No caso desta narrativa autoetnográfica, a distância temporal registra a diferença entre o estatuto que se tinha quando a experiência foi vivida (a condição de docente recém-contratada buscando adaptar-se) e o que se passou a ter quando o registro sobre tal experiência foi produzido (a condição de doutoranda em busca de evidências empíricas que sustentem um argumento analítico).

### 6.3.2.2 Validação Interna

A narrativa autoetnográfica foi analisada com uso do *software ATLAS.ti 8.0 (Qualitative Research and Solutions)* a partir das categorias teóricas propostas nos capítulos 3, 4 e 5 (Quadro 33) desta pesquisa e conforme a Figura 16.

Quadro 33 – Categorias teóricas da pesquisa

NÍVEL INSTITUCIONAL		NÍVEL INDIVIDUAL	
ASPECTOS GERENCIAIS	DECISÕES INSTITUCIONAIS PEDAGÓGICAS	ASPECTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	ASPECTOS RELACIONAIS
AG-Formação continuada dos professores e gestores como projeto institucional (FARIAS, 2008; PEREIRA, 2008) AG-Processos reflexivos de autoria sobre seus devires profissionais e pessoais em educação superior AG- Espaço acadêmico	DIP-Caráter da competência Caráter polissêmico, amorfo e plástico da competência (Goncz, 1997; Navío Gámez, 2016) DIP-CC-Uso em variados sentidos DIP-CC-Recontextualização de	AEA-Critérios de experiências inovadoras em educação (CUNHA, 2001; 2012; 2016) AEA-CEI-Rupturas com modelo tradicional de ensinar e aprender positivista; AEA-CEI-Gestão participativa de sujeitos protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise de resultados;	AR-Abordagem de construção curricular coletiva (GESSER, RANGHETTI, 2011; PREGÉNT; BERNARD; KOZANITIS, 2011) AR-ACC-Cultura de gestão curricular colegiada tradicional AR- ACC-Cultura de participação coletiva curricular inovadora AR-ACC-Ações colegiadas permanentes de formação AR-ACC-Análise coletiva do

<sup>65</sup> O sujeito da experiência adquire um estatuto analítico de objeto de observação e “a distância temporal é uma forma de distanciamento social” (SANTOS, Silvio Matheus Alves, 2017).

<p>Processo de transformação e renovação do espaço acadêmico AG- Investimento na pessoa e no saber da experiência Desenvolvimento pessoal, argumentando a relevância de se investir na pessoa e de se considerar o saber da experiência.</p>	<p>discursos DIP-CC-Hibridização de discursos</p>	<p>AEA-CEI-Reconfiguração de saberes AEA-CEI-Reorganização da relação teoria e prática, rompendo com teoria deve preceder a prática; AEA-CEI-Perspectiva orgânica do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida AEA-CEI-Mediação entre subjetividade e conhecimento dos sujeitos AEA-CEI-Protagonismo dos estudantes como sujeitos da prática pedagógica e de suas aprendizagens</p>	<p>currículo e da prática docente AR-ACC-Planejamento coletivo AR-ACC-Formação de times de professores (<i>team teaching</i>) organizados na mesma e/ou entre diferentes áreas do saber AR-ACC-Integração curricular por meio da relação teoria-prática AR-ACC-Cultura do currículo dinâmico AR-ACC-Gerenciamento democrático e longitudinal (decisões consensuais) AR-ACC-Compartilhamento de responsabilidades sobre o currículo AR-ACC-Autorregulação significativa e sistêmica AR-Flexibilidade AR-Interdisciplinaridade AR-Contextualização</p>
<p>AG-Teoria da inovação disruptiva (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012) AG- Inovações sustentadoras AG-Retroação entre inovação sustentada e disruptiva</p>	<p>DIP-Competência como agir integrado de saberes (SCALLON, 2015) DIP-Adoção institucional do enfoque conceitual de competência DIP-Escolha consciente consensual docente</p>	<p>AEA-AF- Avaliação formativa sustentada em atitudes, interesses e em motivação (SCALLON, 2015)</p>	<p>AR-FCL-Forte coordenação e liderança inspiradora para coesão das equipes de professores (LÜCK, 2011) AR-FCL-Capacidade de influência sobre o sistema organizacional AR-FCL-Interpenetração consistente de valores</p>
<p>AG- Perspectiva interacionista de modelo de decisão Teoria institucional (SANTOS, 2007):</p>	<p>DIP-MTC-Matrizes teórico-conceituais na organização curricular por competências (DELUIZ, 2001; TOBON, 2005)</p>		<p>AR-VMC-Validação da matriz curricular por competências (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015) durante e após sua construção</p>

Fonte: a autora, 2019.

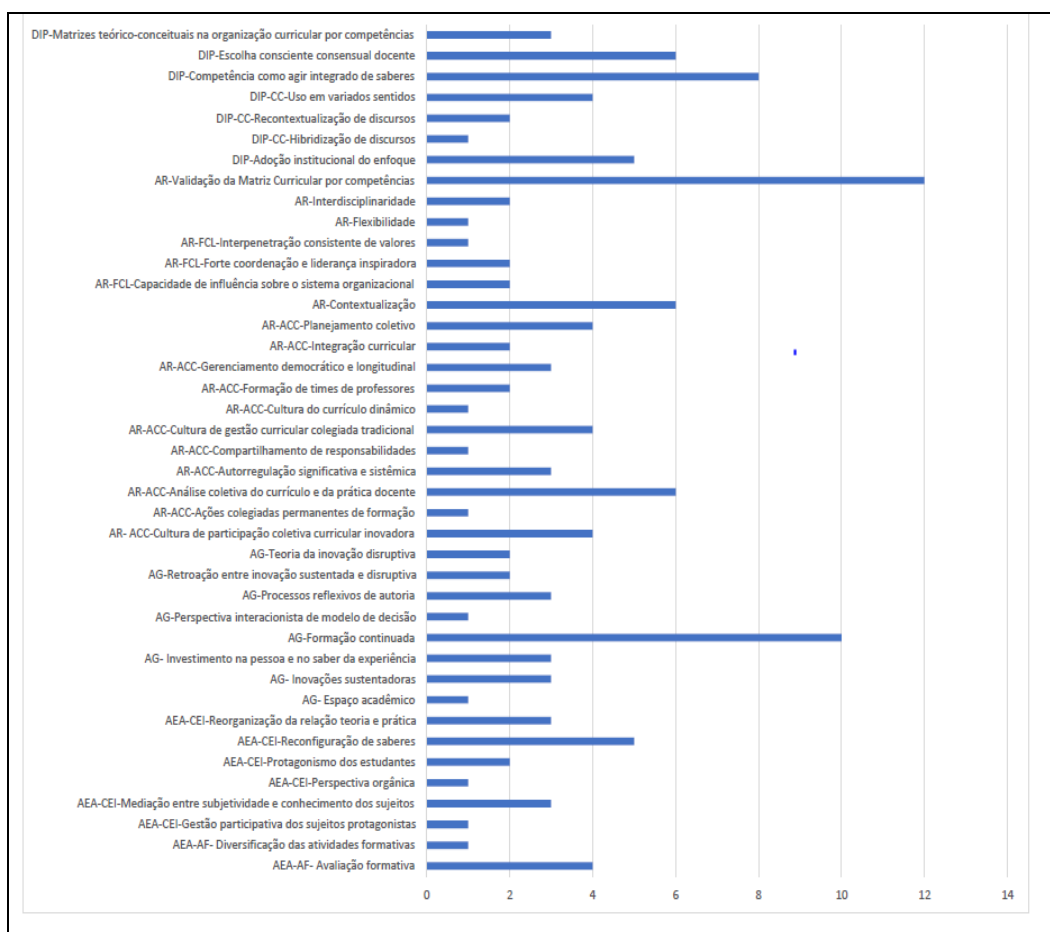
Realizou-se análise qualitativa de conteúdo (BARDIN, 2002), na qual é feita análise temática, que consiste na seleção de unidades de sentido da narrativa autoetnográfica relacionadas com as categorias teóricas desta pesquisa, as quais geraram um livro de códigos no ATLAS.ti ( APÊNDICE I).

Foram encontradas todas as categorias teóricas referentes ao nível institucional, tanto em relação a aspectos gerenciais como quanto a decisões institucionais pedagógicas; considera-se esse resultado coerente e, de certa forma previsível, visto que o fio condutor da narrativa é a adoção da inovação a partir de currículos numa abordagem por competências. Também o nível individual quanto aos aspectos relacionais contemplou todas as categorias teóricas na narrativa, o que



também se revela coerente, pois esses aspectos representam desdobramentos da abordagem de construção curricular coletiva e da validação da matriz curricular por competências. O **Erro! Fonte de referência não encontrada.** Gráfico 1 expressa a magnitude das categorias teóricas descritas na narrativa autoetnográfica por meio dos códigos correspondentes no ATLAS.ti exportados para o Excell.

Gráfico 1 – Magnitude dos códigos na narrativa autoetnográfica



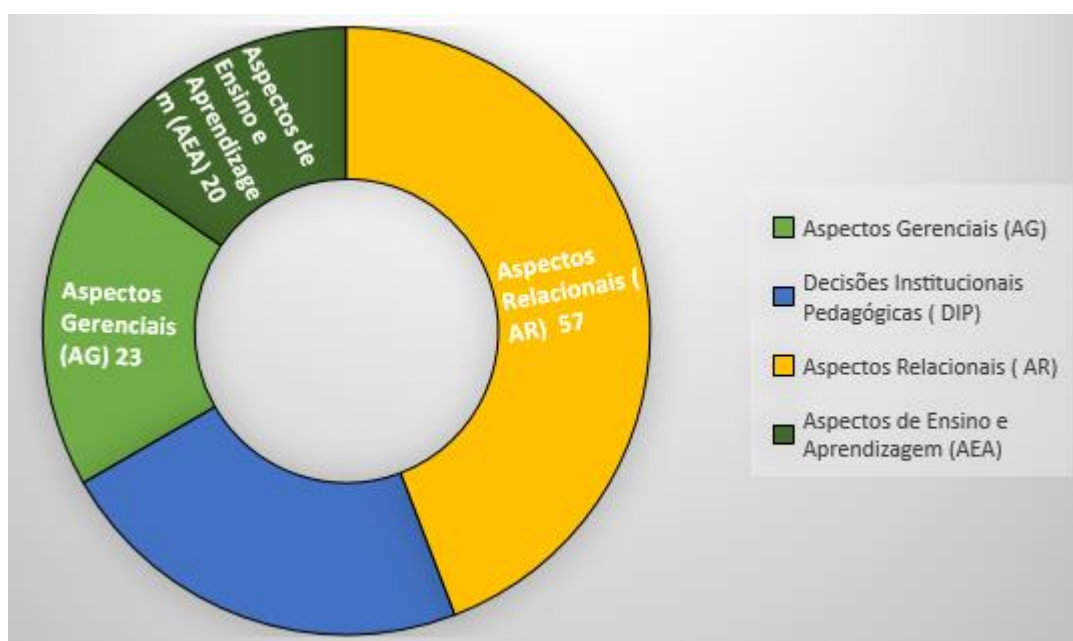
Fonte: a autora, 2019.

Assim, destacam-se as seguintes categorias teóricas presentes na narrativa autoetnográfica: Validação da matriz curricular por competências (12 citações), seguida de Formação continuada (10 citações), Competência como agir integrado de saberes (8 citações); com o mesmo número de 6 citações cada, são: Escolha consensual docente, Contextualização e Análise coletiva do currículo e da prática docente. Em número menor de citações, aparecem: Adoção institucional do enfoque e Reconfiguração de saberes, ambas com 5 citações; e Uso em variados sentidos, planejamento coletivo, Cultura de gestão colegiada tradicional, Cultura de

participação coletiva curricular inovadora e Avaliação formativa, todas com 4 citações.

Dessa forma, considera-se realizada a validação interna da narrativa autoetnográfica, que, em síntese, resulta com abrangência suficiente para corresponder às categorias teóricas propostas nesta pesquisa, conforme expressam o Quadro 33 e o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Magnitude das dimensões de categorias teóricas da pesquisa na narrativa autoetnográfica



Fonte: a autora, 2019.

Cabe esclarecer que embora se tenha realizado esta validação interna da narrativa autoetnográfica em relação às categorias teóricas da pesquisa, o número de citações tem pouca relevância, pois a finalidade da abordagem qualitativa não é quantificar, mas explorar e compreender as diferentes percepções da temática em questão.

### 6.3.3 Produção da Coleta Etnográfica

Neste ponto da pesquisa, cabe refletir sobre alguns aspectos metodológicos da coleta de dados a partir da narrativa autoetnográfica. Nela, o pesquisador faz parte do contexto pesquisado para focalizar um fenômeno cultural. Por isso, tem acesso a um conhecimento privilegiado, familiar e naturalizado, o que pode tornar a pesquisa mais rica, densa e aprofundada. Suas experiências e vivências são ferramentas essenciais para a construção do conhecimento coletivo e uma análise

do contexto. Entretanto, precisa coletar dados de outras fontes, em geral, por meio de entrevistas e outras ações interativas que constituam “motores de estranhamento” (ARAÚJO; DAVEL, 2018).

Nessa perspectiva, elabora-se o instrumento de coleta de dados referente aos três objetivos específicos desta pesquisa, simultaneamente, visto estarem distribuídos entre os grupos de participantes, conforme os perfis descritos no Quadro 29, articulando-se ao instrumento de coleta de dados do Quadro 34.

Quadro 34 – Instrumento de coleta de dados

Objetivos específicos	Participantes	Instrumento de Coleta de dados
Compreender as reações docentes frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma instituição de ensino superior privada brasileira;	Grupos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 de integrantes e ex-integrantes do quadro docente	Instrumento de pesquisa (APÊNDICE H) composto de trechos extraídos do relato autoetnográfico, com questões fechadas e abertas, utilizando a plataforma virtual Qualtrics <sup>66</sup> . Para garantir o sigilo e anonimato dos participantes, o TCLE <sup>67</sup> é incluído no ambiente Qualtrics e sem identificação dos participantes. Há apenas um item para ser marcado como "concordo em participar desta pesquisa".
Compreender as reações organizacionais frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma instituição de ensino superior privada brasileira.		

Fonte: a autora, 2019.

### 6.3.3.1 Composição do instrumento de pesquisa

A perspectiva analítico-interpretativa permite, numa primeira fase, transformar a narrativa autoetnográfica em matéria a ser pesquisada, analiticamente elaborada e compartilhada socialmente (GOETZ; LECOMPTE, 1988). Assim, a seleção de trechos representativos da narrativa autoetnográfica (Quadro 35) para a elaboração do instrumento de pesquisa (APÊNDICE H) foi orientada pelo referencial teórico representado na Figura 17, que permitiu estabelecer *a priori*, e de modo global, as categorias de análise, por meio do ATLAS.ti.

Quadro 35 – Categorias de análise para seleção de trechos da narrativa autoetnográfica

Trechos selecionados		Aspectos gerenciais	Decisões Institucionais Pedagógicas	Aspectos de Ensino e Aprendizagem	Aspectos Relacionais
do de 2000	R1 –Nesse ponto...de todos os cursos.		Caráter da competência: uso em variados sentidos		

<sup>66</sup> O Qualtrics é uma ferramenta online que possibilita criar, distribuir, controlar as respostas recebidas e tratar os dados, disponibilizando, em sua versão gratuita, uma variedade de funções.

<sup>67</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se na abertura do instrumento de pesquisa, adaptado para não ter identificação dos pacientes (APÊNDICE I).

	<b>R2-</b> Lembro-me de...com você.	Inovações sustentadoras			Forte coordenação e liderança inspiradora para coesão das equipes de professores	
	<b>R3-</b> No fim,...docente do curso.	Teoria da Inovação disruptiva			Planejamento coletivo	
	<b>R4-</b> Apresentei esse... os NDE.				Abordagem de construção curricular coletiva: Cultura de participação coletiva curricular inovadora	
	<b>R5-</b> Assusta-me...sala de aula.	Ações de Formação continuada institucional	Hibridização de discursos			
	<b>R6-</b> Por outro lado...famílias.					
Período de 2006 - 2011	<b>R7-</b> O único minicurso...ferramenta.					
	<b>R8-</b> Principalmente...relação teórico-prática.					
Período de 2012 - 2017	<b>R9-</b> Decididamente...Diretor do curso.		Teoria da inovação disruptiva: rompimento com dinâmicas vigentes; mudanças radicais			
	<b>R10-</b> Em 2011...dali em diante.	Formação continuada: processos reflexivos de autoria				
	<b>R11-</b> Entre 2011 e 2012...inovadora.			Gestão participativa de sujeitos protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise de resultados	Abordagem de construção curricular coletiva: cultura de participação coletiva curricular inovadora; Forte coordenação e liderança inspiradora para coesão das equipes de professores	
	<b>R12-</b> A outra ação...no centro dele.		Caráter da competência: uso em variados sentidos		Cultura de gestão curricular colegiada tradicional	
	<b>R13-</b> Em 2014...efetiva.	Investimento na pessoa e no saber da experiência Retroação entre inovação sustentada e disruptiva			Integração curricular efetivada por meio da relação teoria-prática, ligando o cotidiano pedagógico à reflexão teórica	
	<b>R14-</b> A segunda...professores.	Formação continuada de professores e gestores como projeto institucional	Adoção institucional do enfoque conceitual de competência	Rupturas com modelo tradicional de ensinar e aprender positivista		
	<b>R15-</b> Durante...competências.				Capacidade de influência sobre o sistema organizacional	
	<b>R16-</b> O segundo...do trabalho.		Adoção institucional do enfoque conceitual de competência; escolha consciente		Validação da matriz curricular por competências durante e após sua construção	

<b>R17-</b> No dia...desejarem.		consensual docente		Abordagem de construção curricular coletiva: Análise coletiva do currículo e da prática docente
<b>R18-</b> O processo...suficiente.	Teoria da inovação disruptiva: rompimento com dinâmicas vigentes; mudanças radicais; inovações no ensino; compreensão coletiva das finalidades educacionais almejadas			
<b>R19-</b> Nesse sentido...perspectiva.		Caráter da competência: recontextualização de discursos	Rupturas com modelo tradicional de ensinar e aprender positivista	
<b>R20-</b> Nessa etapa...NDE do curso				Análise coletiva do currículo e da prática docente Compartilhamento de responsabilidades sobre o currículo
<b>R21-</b> Assim,...flexível.			Crítérios de experiências inovadoras: reconfiguração de saberes; perspectiva orgânica do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;	
<b>R22-</b> Em seguida, ...aprendizagem.		Competência como agir integrado de saberes	Perspectiva orgânica do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; Protagonismo dos estudantes como sujeitos da prática pedagógica e de suas aprendizagens	
<b>R23-</b> Retomo...disciplinas.				Abordagem de construção curricular coletiva: integração curricular; contextualização. Cultura de participação coletiva: abordagem de programa do curso

	<b>R24-</b> Os indicadores de desempenho...dos estudantes.			Protagonismo dos estudantes Avaliação formativa sustentada em atitudes, interesses e em motivação	Ações colegiadas permanentes de formação Compartilhamento de responsabilidades sobre o currículo do curso; contextualização
--	--	--	--	--	---

Fonte: a autora, 2019.

O instrumento possui duas partes: uma de abertura e outra contendo os trechos de relatos selecionados da narrativa autoetnográfica, conforme o Quadro 35. Na primeira parte, a abertura visa esboçar o perfil dos sujeitos respondentes, por meio de alternativas que descrevem as prováveis atribuições que eles exercem ou já exerceram na IES em questão, buscando situá-los nos grupos 1 a 9, conforme descrito no Quadro 29.

Na segunda parte, a estrutura das questões permite respostas quantitativas e qualitativas, a partir do seguinte comando padrão proposto após cada trecho relatado: “A relação entre esse relato e a minha experiência nesta IES é”. São questões escalonadas, ou seja, as alternativas estão organizadas em escala, de maneira que o respondente indique o seu posicionamento<sup>68</sup> diante de cada trecho de relato autoetnográfico, a saber: 0 (nenhuma), 1 (muito pouca), 2 (pouca), 3 (média), 4 (grande) e 5 (muito grande). Além disso, inserirem-se, entre parênteses, em cada alternativa, uma afirmação que estabelece contexto específico com o relato. Também em cada questão, após as alternativas, apresenta-se a possibilidade de resposta aberta, que permite explorar com profundidade o tema da adoção da inovação de ensino e aprendizagem a partir de currículos por competência: “ Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente. ”

#### 6.3.3.2 Validação do instrumento de coleta de dados

Considera-se a necessidade de validar os seguintes aspectos do instrumento de coleta de dados: a clareza das instruções para que o participante responda de forma autônoma; a aplicação em ambiente semelhante ao utilizado durante a pesquisa; avaliação do tempo médio dispendido para responder à pesquisa; e adequação de termos institucionais (órgãos, departamentos e eventos) presentes

---

<sup>68</sup> Ao assinalar seu posicionamento, o respondente aciona a memória em busca de fatos que vivenciou e decide escrever ou não um episódio. Exclusivamente, para orientar o respondente é que foi criada a parte de respostas quantitativas neste instrumento de pesquisa.

nos trechos relatados, conforme o período histórico da IES. Para tornar perceptíveis essas e outras dificuldades particulares, é essencial o contato com respondentes que possuam características semelhantes às da população alvo. Por essa razão, dois docentes fizeram o teste-piloto no Qualtrics, enviando por *e-mail* suas observações sobre o instrumento de pesquisa, antes de serem feitos os convites aos demais participantes. O Quadro 36 apresenta aspectos que sofreram alterações.

Quadro 36 – Aspectos que sofreram alterações na validação

Sugestões de alterações	Alterações realizadas
Quando da apresentação da primeira pergunta baseada em seu relato (R2), você coloca, antes das alternativas, a frase "A relação entre esse relato e a minha experiência nesta IES é:". Esta frase é somente colocada naquela pergunta. Acho que ajudaria se ela aparecesse em todas as perguntas, antes das alternativas, pois, às vezes, fica estranha a passagem direta do relato para as alternativas.	"A relação entre esse relato e a minha experiência nesta IES é:" foi inserida nas 25 questões.
Após cada seção de alternativas, há a frase "Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um fato vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente." O entendimento do que se trataria o "fato vivenciado" para mim não foi claro. Se interpretado como "episódio", me obrigaria a relatar um história factual, como uma reunião específica, um documento escrito, etc. onde vivenciei aquilo.	A frase foi alterada para "Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente."
Na questão R9 fala-se em "departamento". A IES <sup>69</sup> , no período em que trabalhei nela (desde 1999), jamais foi dividida em departamentos, mas em "Centros" e seus respectivos cursos.	A primeira frase do R9 foi alterada para: "Decididamente, a mudança da estrutura organizacional da IES passando de centros para escolas fez diferença!" E mais adiante: Antes, meu horizonte era o meu curso e o meu Centro.
Há uma questão na qual se refere ao "Comitê de Inovação Acadêmica". Acredito que esteja se referindo ao CIG - Comitê de Inovação na Graduação.	A primeira frase do R14 foi alterada para: "A segunda iniciativa demandada pela Pró-Reitoria de Graduação foi organizar oficinas de formação sobre os cinco capítulos do livro de Scallon para o CIG - Comitê de Inovação na Graduação."

Fonte: a autora.

O teste piloto mostrou que o instrumento de pesquisa, apesar de validade internamente quanto às categorias teóricas, conforme relatado em itens anteriores nesta pesquisa, ainda necessitava de alterações estruturais, levando por consequência, a um refinamento de sua adequação.

### 6.3.3.3 Aplicação do instrumento de coleta de dados

Até o dia 30 de outubro de 2019, realizaram a pesquisa no Qualtrics 80 (oitenta) respondentes, sendo feito um tratamento dos dados<sup>70</sup> que excluiu 5 (cinco)

<sup>69</sup> Substituído para preservar o anonimato da IES pesquisada.

participantes, os quais aceitaram fazer a pesquisa, mas não responderam ao instrumento; assim, ficaram 75 respondentes, doravante identificados por numeração P001 a P075.

Em seguida, importaram-se os dados para o ATLAS.ti, que gerou 75 documentos, agrupando-os conforme as funções informadas na abertura do instrumento de pesquisa; dessa forma, o perfil dos respondentes apresenta-se conforme o Quadro 37.

Quadro 37 - Perfis dos respondentes da pesquisa

Grupos	Perfis dos profissionais	Total
1	Atuais coordenadores de curso superior e de outros programas	12
2	Atuais decanos	2
3	Atuais membros do NEP	5
4	Ex-coordenadores de curso professores integrantes do quadro docente.	12
5	Ex-decanos professores integrantes do quadro docente.	8
6	Ex-diretores de centros, atualmente, ex-integrantes do quadro docente da IES que atuaram em formação de professores, elaboração de documentos e decisões pedagógicas.	8
7	Membros e ex-membros tanto de NDE como de NEP, todos professores integrantes do quadro docente	2
8	Professores integrantes do quadro docente com 20 anos ou mais de vínculo na IES e participantes de formações continuadas, elaboração de documentos e decisões pedagógicas.	11
9	Membros e ex-membros de NDE de cursos de graduação, responsáveis pela reformulação dos currículos por competências no período de 2011 a 2017, todos professores integrantes do quadro docente.	14

Fonte: a autora, 2019.

O detalhamento dos perfis, com identificação dos respondentes por numeração, encontra-se no Apêndice J, esclarecendo que um dos respondentes (P023) não identificou suas funções na abertura do instrumento de pesquisa, portanto não foi incluído nos perfis do Quadro 37, mas como preencheu todas as questões, sua participação não foi excluída. Também são identificados os respondentes cujos perfis se repetem por terem assinalado as funções propostas e ainda, descrito outra função em questão aberta.

---

<sup>70</sup> O tratamento dos dados foi feito por meio de ferramenta de *survey*, que gera um arquivo no Excell, permitindo a numeração dos respondentes e a classificação dos dados agrupados.



## 6.4 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico da pesquisa, apresentam-se dois relatos da análise de dados, visto se tratar de dados distintos, que embora sejam complementares, pertencem a naturezas diversas, contendo diferentes características.

### 6.4.1 Relato da análise dos documentos institucionais

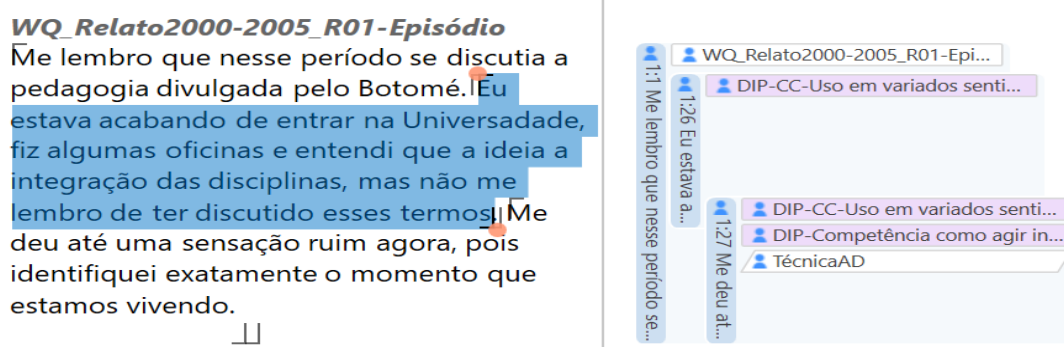
Aplica-se a técnica de análise documental nos documentos institucionais oficiais selecionados na pré-análise, conforme o Quadro 36, discutindo-os com base na fundamentação teórica proposta nesta pesquisa. Desse modo, busca-se situar o percurso de currículo por competências registrado pela IES em seu discurso oficial a cada período de reformulação curricular institucional. As etapas de análise documental, propriamente dita, são: seleção e síntese de informações, identificação das categorias de análise, descrição geral do documento e, finalmente, análise interpretativa.

Portanto, a organização dos documentos, seguindo a cronologia das publicações, resultou em quadros-resumos, como forma de seleção e síntese de informações de cada documento; tal procedimento facilita o trabalho de análise do grande volume de informações dos documentos institucionais oficiais, conforme fica evidente no Quadro 28. As informações selecionadas referem-se a princípios orientadores ou orientações, ações e recomendações para o ensino da graduação na IES. Após a produção dos quadros-resumos, identificam-se duas categorias de análise referentes à transformação pedagógica ocorrida ao longo das propostas de reformulação curricular presentes nos documentos institucionais oficiais; são elas: adoção institucional do enfoque conceitual de competência e rompimento com dinâmicas vigentes, ambas extraídas do Quadro 33. Assim, cinco termos-chave representam a categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência, a saber: conhecimento, aptidão, capacidade, competência e habilidade. Já a categoria rompimento com dinâmicas vigentes não possui termos-chave, visto depender de análise interpretativa das informações dos documentos institucionais.

### 6.4.2 Relato da análise dos dados etnográficos

Ao importar para o ATLAS.ti a planilha de dados do instrumento de pesquisa, coletada no Qualtrics e produzida no Excell, os 75 documentos gerados correspondem a 75 participantes da pesquisa. Em seguida, geraram-se 67 códigos, sendo: 42 categorias teóricas, organizadas em 4 grupos, conforme o Quadro 33; e 25 questões referentes a 789 episódios coletados, distribuídos nos 3 períodos de reformulação curricular da IES, a saber: 2000-2005 (247 episódios), 2006-2011 (71) e 2012-2017 (471 episódios). Esse processo de codificação é importante na Análise do Discurso, pois permite identificar aspectos relevantes, mas que nem sempre serão utilizados. Na etapa seguinte, foi realizada a criação das unidades de registro a partir de da seleção de trechos marcados em cada episódio, permitindo sua localização posterior. De acordo com Bardin (2002), para que uma unidade de registro faça sentido, é preciso explicitar seu contexto; assim, a seleção de um trecho imediatamente anterior e/ou posterior é chamada de unidade de contexto. No ATLAS.ti, o procedimento é semelhante aos códigos, tendo como nomenclatura o termo *quotation* (citação). Desse modo, foram marcados, em cada episódio, as citações e os códigos que representam, respectivamente, as unidades de contexto (à esquerda) e as unidades de registro (à direita) e conforme explicita a Figura 20.

Figura 20 – Unidades de contexto (citação) e unidades de registro (códigos)

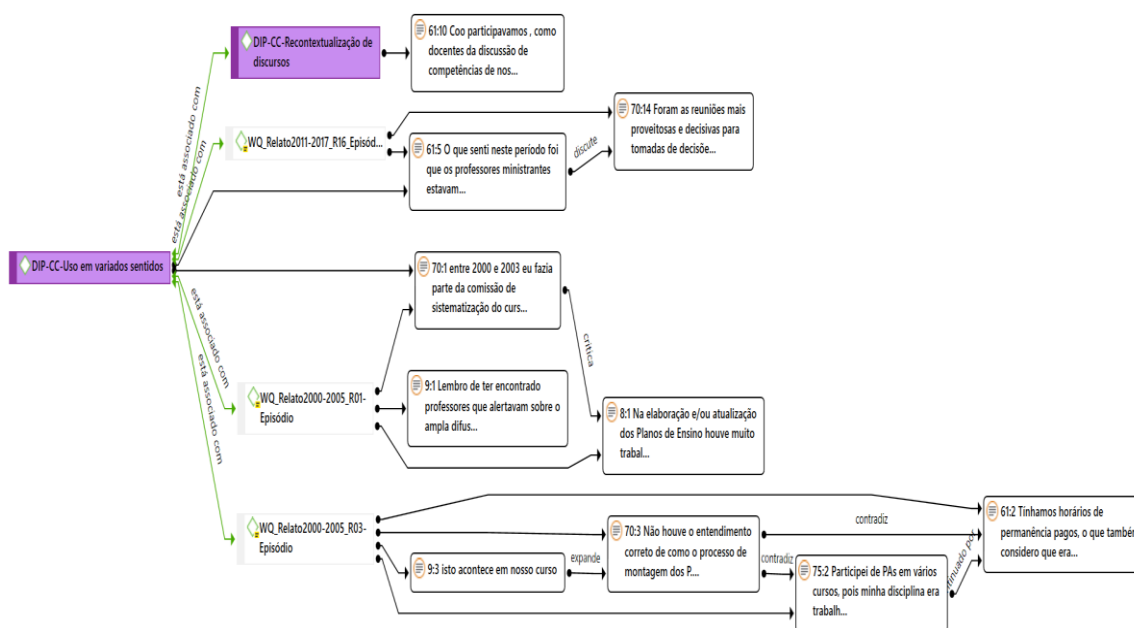


Fonte: a autora, 2019.

Dessa forma, destacam-se os trechos no *software* (do lado esquerdo) e criam-se ali as citações (identificadas do lado direito pela barra cinza ao lado da unidade de registro). Assim, sempre é possível localizar no texto as unidades criadas, bem como revisar qual o critério para essa criação, observando a unidade de contexto que gerou aquele registro.

Em seguida, por meio do gerenciador de códigos do ATLAS.ti, formaram-se os grupos de perfis de respondentes, a saber: coordenadores atuais; ex-coordenadores; decanos atuais e ex-decanos; docentes da IES; atuais membros e ex-membros de NEP e NDE; ex-integrantes do quadro docente da IES. Posteriormente, criaram-se, por meio do gerenciador de redes do ATLAS.ti, os grupos de redes, relacionando os relatos desses grupos aos códigos das categorias teóricas correspondentes. Finalmente, formaram-se as redes de episódios em torno de uma ou mais categorias teóricas, sempre indicando os períodos de reformulação curricular em que se situam os episódios. A título de exemplo, apresenta-se uma rede de episódios organizada a partir de uma categoria teórica, associada aos relatos autoetnográficos e aos episódios dos respondentes (Figura 21).

Figura 21 – Coordenadores atuais e os variados sentidos do sistema conceitual curricular por competência



Fonte: a autora, 2019.

Essas redes foram construídas a partir de duas categorias empíricas, ou seja, que emergem dos dados: as reações explícitas e implícitas dos docentes integrantes e ex-integrantes da IES e as reações organizacionais frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências.

A partir desse relato de tratamento de dados com uso do software ATLAS.ti, todas as correlações e análises são conduzidas a partir do referencial teórico desta pesquisa e da interpretação dos dados com base em elementos de análise do

discurso, considerando-a como pertencente ao campo da análise de conteúdo (BARDIN, 2002), a fim de complementá-la. Entende-se não haver um sentido único do enunciado nem que ele está fixado na palavra; o sentido é um elemento simbólico, sempre incompleto, porque não é fechado nem exato.

Nessa perspectiva de que o enunciado não diz tudo, esta pesquisa busca identificar os efeitos de sentido e, para isso, necessita sair do enunciado e chegar ao enunciável por meio da interpretação. Assim, à medida que se fazem as leituras detalhadas para a análise horizontal dos episódios, faz-se também a seleção das marcas linguísticas ou marcas do discurso, para analisá-las, relacionando-as ao contexto sócio-histórico.

## 7 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados desta pesquisa qualitativa, buscando evidenciar um *módus operandi* do processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências, por meio dos dados coletados em diferentes grupos de docentes de uma IES privada brasileira. Para tanto, focaliza o significado cotidiano das ações e interações desses grupos em torno dos processos formativos e da apropriação efetiva das propostas de inovação pedagógica.

### 7.1 O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA OCORRIDO NO INTERIOR DE UMA IES PRIVADA BRASILEIRA, NO PERÍODO DE 2000 – 2017

Esta seção busca compreender o processo de transformação pedagógica ocorrido em uma IES privada brasileira de grande porte, filantrópica e confessional, no período de 2000 a 2017. Considera-se que, mesmo os documentos sendo reformulados e substituídos, deixando de pertencer ao cenário atual da IES, seu discurso contribuiu para a construção dos novos documentos, além de, possivelmente, estar presente em muitos docentes que estiveram envolvidos em sua produção e em sua implementação.

#### 7.1.1 O discurso institucional a partir dos documentos oficiais

Inicialmente, foi identificada a recorrência dos termos-chave e suas variações nos documentos oficiais, por meio do localizador do Word nos arquivos em Pdf, resultando no Quadro 38. Esse levantamento teve o propósito de instrumentalizar a análise dos conceitos fundamentais apresentados nos documentos.

Quadro 38 – Termos-chave nos documentos institucionais oficiais da IES

Documentos	Conhecimento(s)	Aptidão(ões)	Capacidade(s)	Competência	Habilidade
Diretrizes para o Projeto Pedagógico dos cursos de graduação (2000-2005)	129	147	42	3	6
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2006-2011	144	29	25	62	10
Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – 2012 - 2017	61	0	11	30	3
Plano de Desenvolvimento	83	0	17	29	5

Institucional (PDI) – 2012-2017					
Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG) - 2016	42	1	15	50	5

Fonte: a autora, 2019.

Em seguida, fez-se a descrição geral dos documentos institucionais, para obter a compreensão global do *corpus* desta análise documental, resultando no Quadro 39.

Quadro 39 – Descrição geral dos documentos institucionais

Documentos	Descrição geral	Trechos dos documentos (citações e subtítulos)
Diretrizes para o Projeto Pedagógico dos cursos de graduação (2000-2005)	<p>Objetivo: anuncia-se nos textos introdutórios desse documento, caracterizando-se como “uma proposta de direção ou de orientação” para o trabalho dos docentes e “uma fundamentação” para essa proposta.</p> <p>Processo de construção: fruto de versões de 1998 e 1999, submetidas a exame e aperfeiçoadas progressivamente.</p> <p>Diagramação: facilita a localização das informações centrais, pois as sintetiza em notas destacadas na lateral direita de cada página.</p> <p>Referências: uma obra de um dos participantes da coordenação geral de elaboração do texto; quatro publicações de outro participante responsável pela organização e redação final; quatro livros de Paulo Freire; além da obra Construir as competências desde a escola, de Perrenoud e os documentos de organismos nacionais.</p>	<p>“Diretrizes, muito frequentemente, têm um caráter normativo e são apresentadas em uma linguagem prescritiva, diretiva. [...] A Administração Superior da Universidade prefere apresentar estas diretrizes como uma convocação, como proposição de idéias a testar e a aperfeiçoar, como um desafio a construir, como um contrato de trabalho a realizar” (Diretrizes, 2000a).</p>
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2006-2011	<p>Objetivo: com propósito mais amplo de indicar metas e estratégias para o desenvolvimento geral da IES, o documento dedica itens ao ensino de graduação.</p> <p>Processo de construção: elaborado por duas equipes - uma da IES e outra da mantenedora da IES</p> <p>Diagramação: não há paginação no sumário.</p> <p>Referências: uma obra do organizador e redator das Diretrizes para o Projeto Pedagógico dos cursos de graduação (2000-2005); uma obra sobre avaliação institucional e outra do Reitor da IES; as demais referências são de cunho técnico da área de economia</p>	<p><i>Áreas de Atuação Acadêmica</i> (p. 22 a 25)  <i>Aspectos Introdutórios do PPI</i> (p.25)  <i>Fundamento Teórico-explicativo</i> (p.38)  <i>Princípios Institucionais da IES</i> (p. 39-40)  <i>Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão</i> (p. 40-45)  <i>Fundamento Contextual do PPI</i> (p. 46-47)  <i>Fundamento Operacional do PPI</i> (p. 48)  <i>Diretrizes para os Indicadores da Ação Educacional</i> (p. 48-54)  <i>Princípios específicos para a Educação Superior na IES</i> (p. 54-58).</p>
Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – 2012 – 2017	<p>Objetivo: refletir sobre sua identidade pedagógica, os valores que a regem, e ainda propor o desafio de, em 2022, ser considerada uma Universidade de Classe Mundial.</p> <p>Processo de construção: sem identificação.</p> <p>Diagramação: o documento impresso apresenta capa e projeto gráfico, mas o digitalizado não, inclusive faltando o texto “Palavras da Reitoria”.</p> <p>Referências: 3 documentos oficiais nacionais; 4 obras do Reitor da IES e uma de Edgar Morin; menciona fontes consultadas.</p>	<p>Para tanto, não se pode prescindir da qualidade educacional, o que envolve “fatores que operam em sintonia e sinergia, como: esforço e empenho discente, ensino competente, políticas acadêmicas relevantes, forte liderança e apoio e condizentes recursos” (JULIATTO, 2005, p. 127).</p>
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) –	<p>Objetivo: refletir sobre o posicionamento atual da IES no mercado e na região de atuação, seu portfólio de cursos e áreas de atuação e as condições do quadro</p>	<p>“Os investimentos e ações realizados neste momento serão fundamentais para a conquista de uma envergadura robusta</p>

2012-2017	de recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos disponíveis, bem como sobre seu futuro. Processo de construção: elaborado por equipes da Diretoria e Coordenação de Planejamento e Orçamento; intenso trabalho de revisão do planejamento estratégico da Universidade, fixando visão e objetivos estratégicos para o horizonte 2012-2022. Diagramação: documento com capa e projeto gráfico. Referências: não há.	nos campos do ensino, da pesquisa e da internacionalização” (p.8).
Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG) – 2016	Objetivo: garantir a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, cumprindo sua missão ética e comprometida com o bem da sociedade, e com sua identidade. Processo de construção: criação do Comitê de Inovação na Graduação (CIG), composto de 22 membros de todas as escolas, com missão em 2014 de elaborar este documento Diagramação: documento com capa, projeto gráfico e ISBN 978-85-68324-15-8. Referências: uma obra dos autores Edgar Morin, outra de John Henry Newman e Sérgio Paulo Rouanet, além de documentos internos da IES e da rede à qual pertence.	A partir de 2014, com o início dos trabalhos da nova equipe na Reitoria e nas Pró-Reitorias, consolidou-se a estratégia de constituir a graduação como prioridade institucional [...] a fim de concentrar esforços e promover a mudança cultural capaz de elevar a qualidade dos cursos de graduação da universidade” (p. 10).

Fonte: a autora, 2019.

A análise interpretativa dos documentos institucionais oficiais será realizada, primeiro, independentemente, e em seguida, serão comparados.

#### 7.1.1.1 As Diretrizes para o Projeto Pedagógico dos cursos de graduação (2000-2005)

Numa perspectiva externalista, os processos de mudança curricular das IES brasileiras iniciam com as orientações gerais para elaboração dos cursos de graduação no Brasil, pelo Parecer CNE/CES nº 776/97 (BRASIL, 1997), conforme citado na p.54 desta pesquisa. Entretanto, sabe-se que a organização de orientações internas para o ensino de graduação não se efetiva rapidamente. Geralmente, esse documento representa a finalização de um longo processo de reuniões, comissões de trabalho, estudo, validação de versões de textos até que se chegue à redação final. Neste documento, as principais informações são os princípios orientadores para o ensino e a elaboração de projetos e programas de aprendizagem na IES, sintetizados no Quadro 40.

Quadro 40 – Princípios orientadores nas Diretrizes para o Ensino de Graduação: o Projeto Pedagógico da IES (2000)

Princípios gerais orientadores do ensino na IES	Princípios orientadores para elaboração de projetos e programas de aprendizagem na IES
Conhecimento é mais que conteúdo; é base para conceber as aptidões que possibilitarão construir o futuro.	A profissão precisa usar conhecimentos de diferentes áreas para realizar intervenções (possibilidades de atuação)
O foco é deslocado do ensino para a aprendizagem; ensino se define pela produção de aprendizagem.	Qualquer curso de nível superior precisa interagir com o conhecimento de diferentes áreas para compor aptidões que constituem o perfil do profissional que quer formar.
A qualidade do processo de aprendizagem depende de: participação ativa dos alunos em cada unidade de aprendizagem; construção de etapas de aprendizagem; <i>feedback</i> imediato e constante a cada etapa; encaminhamento apropriado do aluno; procedimentos diferenciados e alternativas de aprendizagem ajustadas às características de cada aluno.	Os projetos de curso e os programas de aprendizagem precisam propor uso crítico de diferentes tipos de conhecimento na universidade.
	Os processos básicos de conhecer precisam ser considerados para estudar qualquer objeto ou fenômeno.
Integração das dimensões técnicas e humanas da educação	Passar da noção de usar técnicas de ensino para a de construir condições de aprendizagem.
Qualificação profissional inclui qualificação para a cidadania	Estabelecer relações entre a aptidão a ser ensinada e as condições de aprendizagem a serem ofertadas ou construídas.
Transformação do conhecimento em capacidade de atuação na sociedade.	A avaliação dos alunos precisa passar de provas e medidas de desempenho para procedimentos de encaminhamento dos processos de aprendizagem
Aptidão (saber-fazer) desenvolvida a ponto de constituir: uma competência (atuação com independência, segurança, precisão); uma habilidade (atuação com competência); uma perícia (atuação com habilidade considerada por múltiplos sistemas sociais de referência).	
As aptidões têm várias dimensões: técnicas, científicas e profissionais, filosóficas, políticas e éticas.	
Liderar, educar e lidar com o sagrado na vida das pessoas são categorias de aptidões profissionais de nível superior.	
Projetar o perfil de aptidões que compõem a atuação de cada campo profissional de nível superior em atenção às necessidades sociais e não apenas às demandas de mercado.	

Fonte: a autora, 2019.

Conhecimento, o termo-chave mais empregado nessas diretrizes da IES, é também denominado de conteúdo e informação, sendo relacionado à sua transformação em “aptidões significativas” (p.45). Nessa perspectiva, “o conhecimento é a matéria-prima, a descoberta e a configuração dessas aptidões e, por isso elas já o contêm” (DIRETRIZES DA IES, 2000, p. 45). Essa concepção toma, então, o conhecimento como componente de apoio para a ação, sem se limitar a ele, conforme citado na p. 68 desta pesquisa.

O segundo termo que se destaca é aptidão, concebido como saber-fazer, ou “capacidade de atuação de valor para a sociedade” (DIRETRIZES DA IES, 2000, p. 45). Segundo o documento, tomadas como “objeto do ensino e da aprendizagem, as



aptidões a desenvolver nas pessoas” visam “capacitá-las a atuar em relação às circunstâncias que constituirão sua vida”(p. 44). E ainda, “aptidão, competência, habilidade e perícia são graus de elaboração de qualquer capacidade de atuação. Não são fenômenos diferentes, mas graus de aperfeiçoamento de um fenômeno” (p. 44). Tal concepção se concentra no nível da pessoa, conforme explicitado na p.67 desta pesquisa, sendo denominada de *input*, ou seja, enfatiza as entradas: os conhecimentos e as capacidades colocadas pelas pessoas no enfrentamento de uma situação. Nela, a aptidão está associada ao saber-fazer resultante de conhecimentos adquiridos, que compõem qualificações de diferentes dimensões e categorias na formação para o mundo do trabalho.

Entretanto, o documento deixa claro, mais de uma vez, sua incompletude e o caráter convocatório para que a comunidade docente constitua e efetive a proposta: “Esses três tipos, conjuntos ou dimensões das aptidões que precisam compor a qualificação de nível superior ainda precisam ser elaborados” (DIRETRIZES DA IES, 2000, p. 49).

O terceiro termo-chave é capacidade, usada oito vezes na expressão “capacidade de atuar”, significando saber fazer, “de forma significativa na realidade” (DIRETRIZES DA IES, 2000, p.44). Tem o mesmo sentido que colocar o conhecimento em uso, ou “conhecimento em ação”, conforme citado na p.68 desta pesquisa. Essa capacidade de atuar adquire maior valor do que um diploma porque qualifica uma pessoa em diferentes dimensões para lidar com as circunstâncias de sua vida e de sua comunidade. Capacidade é também associada no documento a aprender a aprender, a produzir conhecimento e a multiplicar capacidades em outras pessoas (DIRETRIZES DA IES, 2000, p.20).

O quarto termo-chave é competência, citado apenas três vezes em todo o documento, referindo-se ao “grau de perfeição com que a aptidão foi desenvolvida” pela pessoa, “com independência, segurança, precisão” (p. 44). Dessa forma, a competência é entendida como *performance*, associada ao termo *competency* (EUA)<sup>71</sup>, que corresponde a níveis de desempenho (verificáveis) que os indivíduos devem demonstrar diante de um padrão de conteúdo, conforme mencionado na p.72 desta pesquisa.

---

<sup>71</sup> Ver p.80 desta pesquisa.

O quinto termo-chave relevante para esta análise documental é habilidade, descrito como atributo da pessoa que “apresenta a aptidão com competência, facilidade, conforto, rapidez, baixo custo” (p. 44). Assim, habilidade é concebida como um grau de desempenho maior que competência e menor que perícia, compreendida como “aptidão apresentada com habilidade e de forma a considerar as interações com múltiplos aspectos de outros sistemas, com grande inserção social, comunicação e entendimento por outras pessoas” (p. 44).

Portanto, sobre a categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência, identifica-se nesse documento um discurso institucional em que o conceito de competência não é tomado como nuclear na orientação dos PPC, mas seus princípios axiológicos ficam presentes, por exemplo, ao mencionar os pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser<sup>72</sup>. A análise do enfoque conceitual revela uma perspectiva comportamentalista em que a noção de competência é reduzida a *performance*, enquanto aptidão é o saber-fazer articulado ou combinado ao conhecimento. Parece haver fragilidade terminológica no uso dos termos competência e habilidade, ambos como graus de desempenho, de forma conflitante e difusa, requerendo melhor elucidação dos significados.

Outro aspecto relevante do discurso institucional e condizente com a identidade da IES é “considerar a perspectiva de qualificar pessoas para trabalhar com as necessidades sociais e com as possibilidades de atuação, mais que considerar apenas as demandas de mercado” (p. 53). Trata-se de um discurso de formação integral e cidadã que prepara o sujeito consciente de sua condição política na interação com o mundo; sabendo aproveitar as circunstâncias para agir, conforme explicitado na p. 79 desta pesquisa.

Sobre a categoria rompimento com dinâmicas vigentes, no Quadro 40, o título da coluna da direita evidencia uma ação transformadora como decorrência operacional para o trabalho de ensino na IES: a alteração de unidades de ensino denominadas Disciplinas para Programas de Aprendizagem (PA). Tal mudança visa evidenciar a passagem de conteúdos e informações para resultados e processos, que constituem a base do trabalho educativo, conforme a IES afirma no documento:

---

<sup>72</sup> O Relatório formulado pela Unesco, conhecido como Relatório Jacques Delors (1998) apresentou o conceito de competência e as quatro necessidades de aprendizagem conhecidas como pilares da Educação.

ao apoiar seu trabalho de educação superior em aptidões complexas e de alto valor para a sociedade, adotará o nome de programas de aprendizagem para as unidades de trabalho dos alunos com seus professores, em substituição à palavra disciplina (DIRETRIZES DA IES, 2000, p. 72).

Considerando a definição de PA, percebe-se que não se trata de mera troca de nomenclatura, mas de uma proposta integrada de programas de ensino: “um subsistema de condições e de procedimentos que facilitam o desenvolvimento do processo de aprendizagem de aptidões necessárias a quem vai atuar em determinada situação social”. E prossegue: “O projeto pedagógico será então a explicitação dos componentes do sistema chamado curso. E cada curso será um conjunto de programas de aprendizagem” (p.73).

Além dessa iniciativa, o documento apresenta outras 12 decorrências, sendo: 3 iniciativas institucionais – mudança do regime letivo de anual para semestral, delimitação do tamanho das turmas de alunos para otimizar as condições de aprendizagem e viabilizar a manutenção dos cursos e organização de créditos nos cursos de graduação; e 9 orientações para os docentes e gestores: aperfeiçoamento contínuo das características do semestre letivo; adequação do horário escolar como condição de aprendizagem; preocupação constante dos diretores com as condições de trabalho dos docentes; acompanhamento constante das condições de aprendizagem; ampliação e aperfeiçoamento da sala de aula para além do espaço físico adequados às aptidões a desenvolver, conforme planejamento do curso e cada programa de aprendizagem; ampliação da variedade de técnicas, procedimentos e métodos de ensino da IES; uso ampliado de recursos tecnológicos de ensino; produção de instrumentos de aperfeiçoamento dos planos de cada programa de aprendizagem; tratamento específico nos PPC sobre as aptidões básicas comuns a todos os cursos: processos de conhecer científico, filosófico e religioso.

Entretanto, o discurso sobre decorrências operacionais de trabalho é escrito de forma indicativa, propondo a construção de novos rumos e condutas, porém sem delineamentos mais precisos de atuação, conforme o próprio documento propõe.

#### 7.1.1.2 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2006-2011

A instituição legal do PDI foi determinada com a promulgação do Decreto 3860/2001, pelo Plano Nacional da Educação (PNE), que também trouxe metas em

caráter decenal para a educação superior. Mas foi com o surgimento da Lei 10.861/04 e, conseqüentemente, da Portaria 300/06, que o PDI se tornou referencial norteador de qualidade e instrumento fundamental na consolidação dos processos de avaliação institucional.

O quadro-resumo dos principais aspectos de cada item do PDI – 2006-2011 encontra-se no Apêndice D desta pesquisa.

Embora o documento das Diretrizes da IES (2000) fundamente e referencie o PDI (2006), é inevitável que cinco anos após a criação daquele documento propiciem mudanças percebidas como necessárias tanto por influências correlatas internas como externas à IES. Assim, o termo-chave que mais sofre mudança é aptidão, passando a ser definido como “qualquer tipo de ação humana ou dimensão dela” (PDI, 2006, p. 56 e 145). Frequentemente, o termo é empregado no plural e sucedido do termo-chave competências, perdendo a centralidade que lhe foi dada nas Diretrizes da IES (2000), e reduzindo em 80% o uso do termo.

Já o termo-chave capacidade é usado com mais moderação do que no documento anterior, porém mantém o mesmo sentido. Entretanto, essa concepção de capacidade é tomada nesse documento como condição de aprendizagem: “Para haver aprendizagem é importante transformar o conhecimento existente em capacidade de atuar de forma significativa na realidade” (PDI-2006-2011, p. 56).

Em contrapartida, o termo competência é conceito nuclear, sendo proposto o “princípio de competência profissional” (p.39) como ideal emanado da IES. Esse termo é definido como “constatação da performance do indivíduo” (p. 56 e 145) manifestada nas ações. “O seu resultado pode ser demonstrado, observado, validado, reconhecido e avaliado” (p.56 e 145). Essa ênfase nos atributos que enfatizam resultados são componentes procedimentais, ou seja, estão associados a um conjunto de ações ordenadas e observáveis em que ficam implícitos os atributos pessoais, remetendo à busca por aprendizagens úteis e aplicáveis que podem reduzir a noção de competência a uma perspectiva pragmática, conforme detalhado na p.80 desta pesquisa.

Também o termo-chave competências é empregado precedendo o termo capacidades, em “competências significativas que constituam capacidades de atuação de valor para a sociedade”(PDI, 2006, p. 146) ou em “desenvolvimento de competências e capacidades que componham um perfil profissional que não se restrinja à qualificação de caráter técnico [...]” (p. 57). Assim, ora define-se

competência como capacidade, saber em uso, ora empregam-se os termos com sentidos distintos e complementares para o perfil profissional. Essa imprecisão conceitual dificulta a implementação da proposta, que é a razão de ser dessa parte do PDI da IES.

Outro termo-chave que adquire certa relevância no PDI (2006) é habilidade, cuja definição não é retomada das Diretrizes da IES (2000), sendo empregado em diferentes aspectos da atividade institucional. Em referência a extensão, o termo aparece em “Ela pode permitir que cidadania e solidariedade sejam aprendizagens especiais relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes dos profissionais” formados na IES (PDI, 2006, p. 23). Esses componentes referem-se a atributos pessoais associados a ambientes ou contextos de trabalho, compondo um conceito de competência da literatura empresarial que se tornou conhecido como o ideograma CHA, conforme relatado na p.72 desta pesquisa. O mesmo ocorre com relação a EaD no trecho “O número de sessões de videoconferência, teleconferência ou videoaulas será definido em decorrência da carga horária de cada PA, dependendo da especificidade do conteúdo e das competências e habilidades a serem desenvolvidas” (PDI, 2006, p. 140). O termo conteúdo é utilizado em substituição a conhecimento, conflitando com a proposta conceitual educativa da IES, visto que pretende superar a perspectiva tradicional representada pelo vocábulo.

Por outro lado, o termo-chave conhecimento adquire novos sentidos:

- elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico (p. 43): as atividades de extensão universitária constituem oportunidade de a sociedade retornar à Universidade a sua crítica e orientação no tocante à atividade relacionada com o ensino e com a pesquisa;
- conceito de competências (p.47): integração de conhecimentos e experiências que capacitam para a atuação profissional e cidadã;
- mobilização de competência referente ao domínio de conhecimentos a serem aplicados em diferentes contextos e à sua articulação interdisciplinar (p.47);
- conhecimento como principal valor para o crescimento e desenvolvimento sustentável no plano mundial (p.50);
- conhecimento de si mesmo e desenvolvimento da autoestima, a partir da capacidade de autodeterminar-se e da autonomia intelectual desenvolvida (p.142).

Desse modo, o PDI (2006) amplia o sentido de conhecimento para saberes que envolvem todas as dimensões do conhecimento, mobilizadas na atuação profissional; isso significa propor a superação da mera transmissão de informação, considerando que o estudante interage com ela a partir de suas estruturas cognitivas, culturais e emocionais, para construir o conhecimento. Entretanto, a expressão “mobilização de competência” revela-se imprecisa, pois não se mobiliza a competência, já que ela própria é a mobilização de conhecimentos e experiências, conforme o conceito proposto nesse mesmo documento.

Cabe destacar ainda, que o PDI (2006) mantém o teor teórico e de incompletude das Diretrizes da IES (2000), informando também que “as diretrizes relativas à pesquisa e extensão se encontram em processo de sistematização” (p. 155). Portanto, frequentemente, o PDI (2006) repete trechos inteiros daquele documento, como o item 3.8.4 Princípios metodológicos, que pertence ao Plano para atendimento das Diretrizes Curriculares. A metodologia de aprendizagem mais citada é o projeto de ensino, pesquisa e extensão; e a inovação mencionada é o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias. Também o item 3.8.5 Processo de avaliação trata de avaliação institucional em vez de tratar da avaliação como processo pedagógico inerente aos processos metodológicos, já que esse é o tópico do PDI em questão.

Assim, na categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência, o discurso institucional desse documento revela incerteza conceitual ao recontextualizar componentes de diferentes matrizes teóricas, abrindo a possibilidade para o uso do termo competência e de seus componentes nos mais variados sentidos, conforme exposto na p.83 desta pesquisa.

E, na categoria rompimento com dinâmicas vigentes, o documento relaciona inovação a sustentabilidade e a ensino a distância, também se alinhando com os textos curriculares oficiais: “Para a IES, a EAD é um dos tópicos de maior relevância, a exemplo do Ministério da Educação e Cultura que coloca esta modalidade de educação em uma posição central em seus discursos e políticas” (p.78). Entretanto, não menciona, de forma objetiva quais as inovações pedagógicas já implantadas ou projetadas, carecendo de um sentido mais preciso, mais circunscrito ao contexto da IES. Essa hibridização pressupõe a mistura difusa de discursos e práticas advindas do discurso oficial e das Diretrizes externas e internas à IES.

### 7.1.1.3 Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – 2012 – 2017

Em 9 de maio de 2006, o Decreto nº 5773 estabeleceu que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) deve ser um componente do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e atender aos ordenamentos do MEC constantes da legislação vigente dos instrumentos de avaliação do ES.

O quadro-resumo dos principais aspectos do PPI – 2012-2017 encontra-se no Apêndice E desta pesquisa.

Esse documento rompe definitivamente com os anteriores, reduzindo a quantidade (menos 57%) de uso do termo conhecimento, conforme demonstra o Quadro 38; nele, são considerados os diferentes tipos de conhecimento voltados à formação integral e integradora. A produção do conhecimento focaliza a pesquisa, a interdisciplinaridade e a construção coletiva:

Compreende-se o trabalho interdisciplinar como uma prática pedagógica em que não se ensina nem se aprende, mas é vivenciada, construída; caracteriza-se pela busca, pela pesquisa e pela ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento. Entretanto, cabe respeitar as especificidades do estatuto epistemológico de cada área do saber e estabelecer um diálogo entre elas.

[...] Apresenta-se como alternativa para a superação da fragmentação dos saberes, na medida em que contribui para a construção do perfil de um egresso que tenha domínio sobre seu campo de conhecimento e seja capaz de dialogar com outros saberes, em um processo permanente de autoformação (PPI-2012-2017, p.26).

Já o termo-chave aptidão desaparece completamente e reduz-se o uso do termo capacidade, empregado, não só como saber fazer, mas também como saber pensar, valorizando a atividade cognitiva (estrutura interna) e um contexto educativo institucional com o qual o sujeito interage, conforme se explicita na p.86 desta pesquisa. A esse respeito, o documento assim se expressa: “Os educandos necessitam desenvolver a razão crítica, isto é, a capacidade de pensar e intervir de forma autônoma, como resultado de uma sólida formação cultural, científica e humana” (PPI-2012-2017, p.22).

O termo-chave competências, também reduzido em quantidade de uso (50%) em relação ao último documento, é apresentado neste PPI (2012-2017), vinculado à educação emancipadora, que considera os estudantes “sujeitos ativos na sua formação, na construção de saberes, na mobilização para o ser, o conviver e o fazer” (PPI-2012-2017, p.22). Entretanto, o conceito de competências, exposto em

nota de rodapé daquela página, pertence à literatura empresarial, tal como já havia sido proposto no PDI-2006-2011. No PPI – 2012-2017, as competências também estão alinhadas com o princípio da inovação, recomendando aos PPC que definam as competências do egresso e alinhem a elas as práticas pedagógicas, metodologias e uso de tecnologias, demonstrando caráter inovador.

O documento, no princípio de empregabilidade, também orienta que os cursos respondam às demandas sociais por meio de “competências múltiplas que contribuam para a melhoria da ordem social” (PPI-2012-2017, p.25). Essa característica remete à perspectiva de competências transversais, assim denominadas por serem isentas de especificidades profissionais e situacionais; além disso, possuem transferibilidade, por serem adquiridas num contexto, mas passíveis de serem exercidas em contextos diferentes, e esse aspecto permite a adaptabilidade a um mercado competitivo e constantemente mutável, conforme citado na p. 91 desta pesquisa.

Quanto ao termo-chave habilidades, nas três vezes em que é empregado, pode representar tanto um componente da competência como um uso combinado, como se fossem semelhantes sem distinção nem clareza quanto a seus usos ou especificidades teóricas e conceituais, levando a distorções na adoção do enfoque, conforme especificado na p. 60 desta pesquisa.

Portanto, na categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência, o discurso institucional desse documento indica um processo de transplantação de discursos oriundos dos setores produtivo e oficial, seja pelo conceito de competência, seja pela simples reprodução de orientações advindas de documentos oficiais.

Por outro lado, na categoria rompimento com dinâmicas vigentes, dois princípios propostos nesse documento se destacam: o da inovação e o da flexibilidade curricular; ambos se apresentam como aqueles que mais apresentam rupturas com o modelo tradicional de ensinar e aprender positivista. No primeiro, propõe-se o alinhamento entre as competências do egresso e as práticas pedagógicas, metodologias e tecnologias, sendo uma proposta de inovação no ensino. Vinculam-se a esse princípio os aspectos de avaliação, conforme esclarece o documento:



avaliação tem caráter provisório e deve avançar para a adoção e experimentação de novas metodologias de ensino que se transformam em processos avaliativos inovadores, como, por exemplo, a avaliação realizada por pares e outras que venham a ser propostas e aprovadas nas instâncias acadêmicas, desde que alinhadas ao PPI e coerentes com essa concepção de processo avaliativo (PPI-2012-2017, p.36).

Esse aspecto representa uma ruptura com o modelo tradicional de avaliação centrada no professor propondo o protagonismo dos estudantes e a coavaliação, em processos de avaliação formativa sustentada em atitudes, interesses e em motivação, conforme proposto na p. 110 desta pesquisa. Por outro lado, há no documento uma orientação específica bastante questionável: “os instrumentos de avaliação serão organizados em colegiados, para possibilitar maior articulação entre o desenvolvimento das competências e os processos interdisciplinares” (p.36).

Embora essa orientação remeta à categoria teórica abordagem de construção curricular coletiva, na qual se propõe a cultura de participação coletiva curricular inovadora (Quadro 35), sinaliza-se a inviabilidade de se fazerem encontros com o corpo docente (colegiados) para organizar ou mesmo validar cada instrumento de avaliação (provas, testes etc.), haja vista as dificuldades dos Colegiados de Curso apresentadas pelo pesquisador Nurnberg (2014), conforme mencionado na p.144 esta pesquisa.

E no segundo, propõe-se ao aluno singularizar sua formação, escapando à unidade curricular pretendida nas tradicionais grades curriculares. Nesse sentido, o PPI – 2012-2017 informa:

As disciplinas deverão ser pensadas como estruturas suscetíveis de trocas; nesse sentido, norteiam o modo de planejar as atividades docentes de forma diferente da tradicional. Por outro lado, um sistema de acompanhamento dos estudantes deverá orientá-los sobre a conveniência de cursarem determinadas disciplinas e sobre a sequência a ser adotada, de acordo com as finalidades de seus estudos (PPI-2012-2017, p.24).

Entretanto, as possibilidades de se exercer um currículo diversificado esbarram nas concepções cartesianas de organização curricular, manifestadas nas análises desse currículo pela literatura da área; também enfrentam a formação tradicional dos docentes que executam esse PPI.

#### 7.1.1.4 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2012-2017

Conforme relatado na Introdução do PDI (2012, p. 8), a construção desse plano também “seguiu as recomendações e instruções do MEC, previstas no artigo 16 do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006”; e “o roteiro proposto, com algumas adaptações”.

A primeira constatação feita neste PDI (2012-2017), tal como no PPI (2012-2017) é a ausência do termo-chave aptidão, proposto como central nas Diretrizes da IES (2000), e ainda citado no PDI (2006). Como já identificado no item anterior, a parte referente ao PPI não faz referência aos documentos anteriores, rompendo com o discurso de cunho teórico e convocatório para assumir um caráter normativo, conforme fica evidente no quadro do Apêndice E no qual para cada princípio da proposta educativa há uma recomendação ou mais feita.

O termo-chave conhecimento na categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência, é o mais citado no PDI (2012-2017); no singular, o termo está associado às áreas e aos campos, à universalidade e à inovação; esta última caracteriza-se, dentre outros aspectos, como um processo que “Persegue a construção do conhecimento (novo, recontextualizado e reelaborado) [...]” (p.33). Nesse sentido, retoma-se a concepção de conhecimento como ato pessoal e autobiográfico (CUNHA, 2016; SOUSA SANTOS, 2003).

O termo conhecimento está também associado ao conceito de ensino na única definição apresentada no PDI (2012, p. 38): “[...] ensino é um processo de mediação entre o conhecimento científico elaborado e o contexto social, desenvolvido entre docentes e discentes”. Nessa definição, tem-se um enfoque integrado entre conhecimento e contextos, tanto o social como o acadêmico onde docentes e discentes desenvolvem o processo de mediação. E, desse modo, vislumbra-se a tentativa de uma inovação pedagógica, em que a realidade social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir, representando a fonte e não a confirmação da teoria (CUNHA, 2016), conforme citado na p. 153 desta pesquisa. Isso se confirma em outra passagem: “Para a vivência dos preceitos e princípios cristãos, na Pastoral da Universidade os conhecimentos são compartilhados, confrontados, sistematizados, constituídos com sabedoria e colocados a serviço da vida” (p. 49).

Entretanto, a total ausência de conceitos torna ainda mais difusos os sentidos dos termos-chave conhecimento, capacidade, competência e habilidade, conforme os contextos em que são empregados. Assim, surgem qualificativos e contextos vagos como em “competências múltiplas que contribuam para a melhoria da ordem social” (PDI, 2012, p. 35); “O compromisso da IES com a excelência pressupõe o desenvolvimento de competências para atender a situações adversas” (p. 38). Nesses casos, uma das dificuldades enfrentadas por quem redige documentos orientadores é falar sobre competências sem informar quais são as competências; o discurso se torna inconsistente, tendendo à simples adjetivação do termo, como na p. 33 desse PDI, em se tratando de inovação: “valoriza a competência coletiva”. A teoria pedagógica é composta de interdependências teóricas articuladas a um sistema conceitual em que cada termo possui laços com os demais, conforme mencionado na p.66 desta pesquisa. A desarticulação de sistemas conceituais compromete os processos de implementação.

Por outro lado, o documento propõe, no perfil do egresso da IES, que ele deverá ter: “competência técnica, referente ao domínio de conhecimentos e procedimentos aplicados com qualidade, eficiência e eficácia” (p.56). Antes, no princípio identidade, apresenta o seguinte trecho: “formar um profissional qualificado quanto à competência técnica e à consciência solidária” (p.32). Enquanto a competência técnica valoriza os atributos individuais, com enfoque genérico, pois não menciona um contexto profissional, o segundo trecho representa um enfoque integrado, associando o saber operacional ao social, conforme a matriz de análise conceitual proposta na p.73 desta pesquisa.

A maior parte das competências mencionadas no perfil do aluno da IES são descontextualizadas, algumas excessivamente genéricas, como: “compreensão e vivência do exigido pela sociedade” (p.53). Entretanto, há também competências subjetivas: “autoconhecimento e fortalecimento da autoestima e da autonomia intelectual” (p.54); e sociais: “liderança responsável e transformadora da sociedade, vinculada aos valores do bem e com postura empreendedora diante dos desafios da vida” (p.54). As competências refletem a preocupação da IES com a formação integral do homem em relação a si e ao mundo, porém necessitam de enfoque integrado; e é justamente nesse aspecto que o discurso institucional não deixa claro no documento – o modo de integrar formação humana, técnica e científica.

Quanto ao termo-chave habilidades, surge neste PDI (2012, p.42) associado a conhecimentos e competências, na temática da avaliação, como nível de aprendizado a ser mensurado: “a fim de gerar o nível de aprendizado necessário para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas” e “deve abranger o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências”. Nesse sentido, cada termo-chave é tomado independente do outro, revelando significativo desvirtuamento do uso dos termos no modelo de currículo por competências. O discurso institucional parece receber as influências externas de documentos oficiais, que ainda buscam superar os desafios da operacionalização daquele modelo, e da falta de consenso entre os estudiosos da educação sobre o conceito de competência, conforme relatado na p. 83 desta pesquisa.

Portanto, na categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência, o discurso institucional do PDI (2012-2017) apresenta contradições na proposição de conceitos, no uso da terminologia e até em orientações feitas à comunidade acadêmica. Ele reflete uma construção discursiva multifacetada, ou seja, composta por várias vozes que contribuiram para elaborá-lo.

Sobre a categoria rompimento com dinâmicas vigentes, o PDI (2012-2017) volta-se para a pesquisa em programas de pós-graduação, a internacionalização e a oferta de cursos de EaD. Porém, uma iniciativa aponta para a formação do docente universitário – a implantação do Centro de Excelência Pedagógica em 2013, tendo como meta ampliar a participação de docentes em seminários/cursos de qualificação pedagógica. Essa iniciativa representa a institucionalização do processo de formação docente, portanto representa a institucionalização da mudança, conforme defendido na p. 156 desta pesquisa.

Mesmo sendo parte integrante do PDI, para facilitar sua consulta e divulgação, o PPI é passível de publicação especial, em texto separado do PDI. Entretanto, quaisquer alterações no texto do PPI devem ser realizadas também no PDI, para manter a unicidade do conteúdo referente às políticas institucionais. Assim, considerou-se relevante para esta análise documental fazer uma comparação entre os dois documentos da IES focalizada nesta pesquisa. Comparando-se o PPI (2012) com o Projeto Pedagógico Institucional (2012), identifica-se a eliminação do conceito de competência, que aparecia em nota de rodapé, na primeira menção a essa palavra: “Entende-se por competência a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho bem

sucedido, o agir eficaz, em um determinado tipo de situação e num dado nível de proficiência” (PPI, 2012, p. 22). Certamente, a definição refere-se, como já mencionado, ao discurso empresarial e, por essa razão, foi rejeitada; entretanto, o discurso institucional silencia quanto à adoção de um conceito. A opção conceitual de competência representa, geralmente, disputas ideológicas nos campos da educação e do trabalho, conforme citado na p.75 desta pesquisa.

O discurso institucional é, então, uma composição de discursos particulares de grupos internos (da educação, da gestão e da instituição filantrópica) e de discursos gerais de grupos externos (MEC/INEP/SINAES/DCN, IES concorrentes e organismos internacionais), numa contínua tensão de discursos recontextualizados, que representam um processo de validação do discurso institucional, frágil e mutante, mas essencial para a constituição e orientação da ação da IES.

#### 7.1.1.5 Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG, 2016)

Outro documento que contribui para compor o discurso institucional da IES é o Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG, 2016), criado por um grupo denominado Comitê de Inovação da Graduação (CIG)<sup>73</sup>, contendo 96 páginas. Seu propósito estratégico é anunciado na introdução<sup>74</sup>:

A partir de 2014, com o início dos trabalhos da nova equipe na Reitoria e nas Pró-Reitorias, consolidou-se a estratégia de constituir a graduação como prioridade institucional [...] a fim de concentrar esforços e promover a mudança cultural capaz de elevar a qualidade dos cursos de graduação da universidade” (PDG, 2016, p. 10).

Tanto o PDI como o PPI de 2012 são mencionados citando os principais resultados alcançados naquele período, e informando que, no PPI (2012), fica “explícita a formação por competências como pilar da graduação” da IES (p.10). Os

---

<sup>73</sup> O Comitê foi composto em 2014 por Pró-Reitores, Decanos das Escolas, Diretores dos Campi do interior do Paraná, Diretora de Suporte à Graduação, Diretor da Graduação, Diretora de Administração da Graduação, Diretor da Agência de Inovação da IES, professores da área de Educação e um representante dos estudantes, num total de 22 membros que se reuniam mensalmente.

<sup>74</sup> A introdução relata ainda, o lançamento do documento *Princípios Orientadores do Processo de Ensino e Aprendizagem*, em 2014, seguido do Ciclo de Debates sobre esse documento com os corpos docente e administrativo. Em 2015, os princípios foram discutidos com os estudantes de toda a universidade, num projeto organizado em cinco grandes conferências, com a participação de personalidades reconhecidas nacionalmente.

itens mais relevantes para esta análise documental são: Cenário atual da graduação na IES (p.1-19), Visão processual da graduação (p. 21-24), Princípios orientadores para a graduação na IES (p. 25-46), Diretrizes, metas e estratégias (p.47-58) e Avaliação (p.59-66). As principais informações sobre esses itens estão em um quadro-síntese no Apêndice F.

O termo-chave conhecimento, da categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência, é explicitado sob novas perspectivas em relação aos documentos anteriores: a produção interativa (p.31) e a visão sistêmica (p. 49). Na primeira, o seguinte trecho define essa concepção, revelando-se como uma dimensão epistemológica para desenvolver um

modelo que valorize as interações e a construção dialógica do saber, a inter e a transdisciplinaridade, os conhecimentos significativos, vinculantes e integradores, multidimensionais e complexos, a fim de preparar para a autonomia e para a capacidade de enfrentar incertezas, imprevistos e novidades.

A diversidade de qualificativos para o termo conhecimento revela a importância de seu papel na integração da dinâmica curricular, traduzida no documento como produção interativa, referindo-se às possibilidades crescentes e indefinidas de inter-relações, na promoção do diálogo inter ou transdisciplinar, conforme exposto na p.82 desta pesquisa. Também há o reforço à perspectiva de autonomia concebida pelo enfoque integrado, que transcende as questões postas nas políticas públicas atuais sobre competências, conforme exposto na p. 89 desta pesquisa.

O termo-chave capacidade, da categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência, ora denominando um único atributo, ora um conjunto de atributos, e com o mesmo significado de competência. Observe-se, por exemplo, o seguinte trecho: “ Capacidade de enfrentar incertezas, imprevistos e novidades” (PDG, 2016, p.31). Esse trecho é o mesmo que muitos autores mencionam como competência baseada em resultados, em que são valorizadas as saídas que a pessoa proporciona, ou seja, a tarefa ou os resultados entregues, de forma padronizada, a que os indivíduos devem adaptar-se, conforme citado na p.70.

Quanto ao termo-chave competência, não só se torna o conceito nuclear, mas também a expressão “formação por competências” (p.10, 23 e 27), que, pode-se dizer, implica “formação sobre abordagem por competências” (p.51). Nesse sentido,

o documento propõe um programa institucional de formação para os docentes, os membros do NDE, os coordenadores e demais gestores, voltado à construção efetiva do currículo por competências nos cursos de graduação. Conforme exposto na p.154 desta pesquisa, novamente reforça-se o compromisso com a mudança, porém agora, fica determinado que se trata de um projeto ainda por se fazer, sendo um compromisso com o incerto, não mais com o instituído.

Entretanto, a noção de competência é apresentada a partir da prática docente: “Nesse modelo, o aprendizado efetivo das competências está na discussão e no processo, e não apenas na resposta, no resultado. [...] exteriorizar as razões e o processo pelo qual se alcançou tal resposta, fugir de uma abordagem prescritiva” (PDG, 2016, p. 33).

O termo também está vinculado às perguntas reflexivas feitas ao professor nos princípios orientadores da graduação, como o da autonomia:

“Promovo o diálogo, a interação e o aprendizado por pares, atuando como mediador no desenvolvimento de competências, sem centralizar o saber, mas desenvolvendo-o em parceria com os estudantes?(PDG, 2016, p. 40)

Também o termo está vinculado ao perfil do egresso dos cursos de graduação: “[...] a fim de analisar em que aspectos os Projetos Pedagógicos podem ser alterados para potencializar o desenvolvimento das competências descritas no perfil do egresso de cada Curso” (p. 64). Isso reflete a preocupação com a visão longitudinal de um currículo numa abordagem por competências, ou seja, com o programa do curso, e não com as disciplinas.

capacidade de somar competências técnicas e humanas a fim de promover-se a verdadeira emancipação, por *meio* dos aparatos tecnológicos (ou seja, aproveitando-se deles como instrumentos e não como fins em si mesmos) e de metodologias de ensino e aprendizagem focadas na interação, na solução de problemas complexos, no desenvolvimento de competências e habilidades múltiplas, como a compreensão mútua, a comunicação oral e escrita, o trabalho em equipe, a liderança democrática e participativa, o empreendedorismo, a inovação, a atitude ética, a consciência comunitária, ambiental, ecológica e afetiva, o domínio de diferentes linguagens, a construção de argumentação e a reflexão crítica e autocrítica dos conhecimentos, entre outras (PDG, 2016, p. 31).

Constata-se a substituição da expressão “competências múltiplas” (PDI, 2012, p.35) por “competências e habilidades múltiplas”, seguidas de vários exemplos, os quais permitem perceber que se trata de competências transversais ou competências-chave, ou seja, necessárias à formação de qualquer profissional,

atendo-se a diferentes aspectos: intelectual, metodológico, pessoal, social e de comunicação, conforme detalhado na p.92 desta pesquisa.

Assim, o termo-chave habilidades é entendido como componente de diferentes competências; as habilidades de comunicação oral e escrita, por exemplo, são mobilizadas e combinadas com a maioria dos demais exemplos fornecidos, alguns pertencentes a competências técnicas (que requerem formação acadêmica) e outros a subjetivas (voltadas à interpretação das relações pessoais e interpessoais).

Essa mesma perspectiva está presente nas habilidades de avaliação como componentes da competência técnica de gestão em:

“ O gestor tem papel fundamental na promoção da nova cultura institucional. Isso passa pelo desenvolvimento de habilidades de avaliação e reconhecimento do corpo docente e dos colaboradores, observando o perfil das pessoas, suas potencialidades e limitações, em vista de melhor ajuste delas em relação às demandas” (p. 37).

Simultaneamente, no capítulo 5, o PDG (2016) apresenta o “desenvolvimento de visão sistêmica do conhecimento” (p. 49), como a segunda diretriz do planejamento institucional para a graduação. A primeira meta desdobrada dessa diretriz é “mapeamento das competências do perfil do egresso por curso” (p. 49) e permite reconhecer a existência de um projeto institucional de organização curricular que parte do todo para as partes. Essa perspectiva reverte a ordem sequencial usada na planificação por disciplinas para introduzir primeiro a concepção geral, com ampla visão do que será aprendido, conforme descrito na p.125 desta pesquisa.

Cabe destacar que o PDG (2016) é, como todos os demais, um dispositivo de regulação social por ter como propósito tornar comuns os procedimentos a partir dos quais os cursos devem se organizar. Entretanto, difere dos demais por não responder a uma exigência de instâncias legais para as IES (PPI, PDI, Diretrizes), sendo uma iniciativa institucional que parte de decisões de gestão interna. Nesse sentido, a categoria adoção institucional do enfoque conceitual de competência reflete um discurso propositivo e não apenas alinhado com os textos oficiais, mas também circunscrito à IES e mais preciso quanto à sistematização sobre as relações entre os currículos integrados e o trabalho de gestão de todas as instâncias de modo a operacionalizá-los, privilegiando a formação continuada dos professores, o diálogo permanente com os estudantes e a qualidade da infraestrutura.



Por outro lado, ressalta-se a ausência de informações sobre o modelo de educação emancipadora (p.27) e sobre como está associado à formação por competências. Trata-se de informação relevante em se tratando de abordagem por competências, pois é fundamental a adoção pela instituição, por meio de uma escolha consciente e consensual do corpo docente, de uma matriz teórico-conceitual, considerando haver várias perspectivas paradigmáticas que convivem no campo das competências e se tratar de um princípio nuclear para a organização curricular, conforme mencionado na p.87 desta pesquisa.

Sobre a categoria rompimento com dinâmicas vigentes, é preciso considerar o próprio PDG (2016) como um projeto institucional de mudança cultural capaz de elevar a qualidade dos cursos de graduação da IES. Da criação do CIG aos princípios orientadores da graduação, da proposta sistêmica de formação por e sobre competências ao mapeamento do perfil do egresso, percebe-se um discurso que coaduna formação e contexto, colocando a universidade, como responsável pelo avanço do conhecimento em todos os domínios, buscando inovar de forma integrada. Configura-se nesse discurso institucional a fase de divulgação da inovação na qual os canais de comunicação são importantes no conhecimento compartilhado dela, conforme citado na p.164 desta pesquisa.

#### 7.1.1.6 Comparação dos documentos institucionais

Considerando-se todos os documentos analisados, percebe-se um deslocamento dos discursos pedagógico e gerencial. Nos documentos de 2000 a 2012, o discurso pedagógico é retrospectivo, ou seja, alinha-se aos textos oficiais, mas mantendo a tradição de orientação de PPC construídos a partir das disciplinas. Já no documento de 2016, tanto o discurso pedagógico como o gerencial são prospectivos, pois o primeiro aponta para a orientação de PPC integrados por competências a partir do perfil do egresso dos cursos ao mesmo tempo que o segundo discurso se volta para uma nova cultura de gestão e suas instrumentalidades.

Entretanto, o processo de transformação pedagógica ocorrido na IES privada brasileira de grande porte, filantrópica e confessional, no período de 2000 a 2017, revela-se em um lento percurso do discurso institucional em direção à adoção do

enfoque conceitual de competência. Desde o documento das Diretrizes de 2000, quando a IES adota o conceito de aptidão, retirando a centralidade da noção de competência, embora acate os princípios axiológicos dessa última concepção, tem-se uma hibridização de discursos (LOPES, 2002) que mistura lógicas, rompendo com sistemas conceituais e formando novos sistemas, sempre recontextualizados. Enquanto a aptidão é o nível mínimo de aprendizagem resultante de um trabalho de ensino, a competência abrange um grau de desempenho superior, e no documento, também é substituída pelo termo capacidade, dezenas de vezes empregado como “capacidade de atuar”.

Essa adoção, até compreensível para um documento que inaugura a mudança curricular, gerou uma confusão conceitual que tem repercussões na adoção da inovação pela comunidade acadêmica, tanto de docentes como gestores.

Os documentos posteriores revelam que a total eliminação dessa terminologia só ocorre em 2012; mesmo assim, o conceito de competência, ainda que citado continuamente, apresenta apenas uma vez uma definição, cuja hibridização do discurso empresarial não corresponde à identidade da IES, revelando faltar até então, uma escolha institucional consciente do sistema conceitual curricular por competências.

Portanto, no discurso da transformação pedagógica, parece haver uma dissonância entre o discurso e a ação; e, quando isso ocorre, a mudança tem dificuldade para legitimar o discurso institucional original que justifica esse processo.

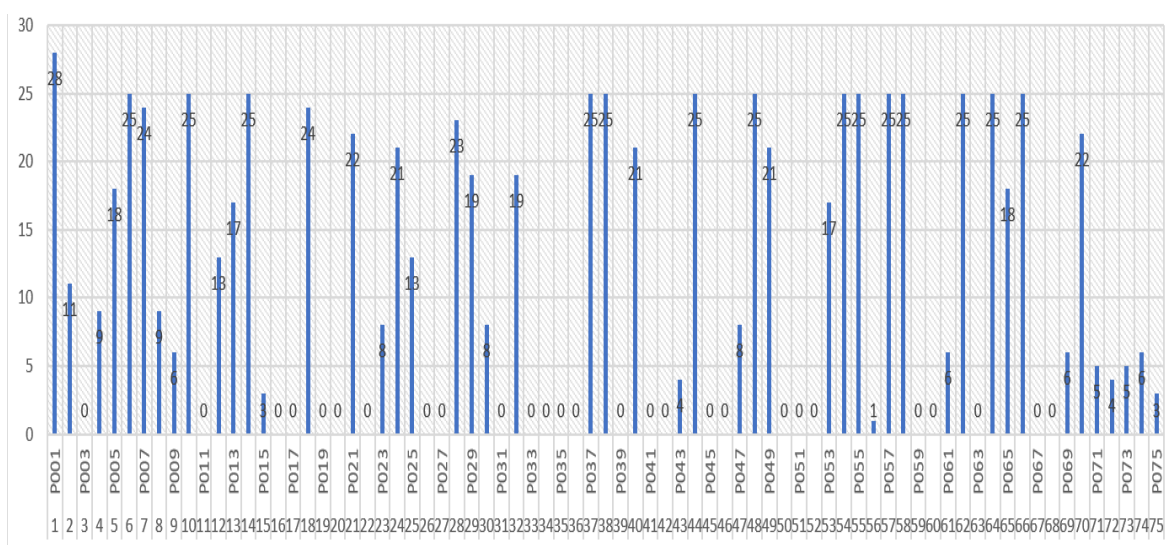
## 7.2 AS REAÇÕES FRENTE À INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DE CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA BRASILEIRA

Esta seção busca compreender as reações docentes frente à inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências de uma IES privada brasileira. Tomando trechos da narrativa autoetnográfica da pesquisadora, os professores integrantes e ex-integrantes da IES relatam episódios que vivenciaram nas três reformulações curriculares ocorridas no período de 2000 a 2017. Entende-se que esse cruzamento metodológico entre procedimentos auto e etnográficos permite fornecer um quadro geral de como funciona um sistema cultural para adoção da inovação no interior de uma IES.

## 7.2.1 O discurso docente

Esta pesquisa focaliza a qualidade das informações, tendo na seleção de palavras e nas ideias expostas nos episódios, seus elementos básicos para a análise do discurso docente. Entretanto, também se utiliza de informações quantitativas, buscando evidenciar tanto a abrangência como a confiabilidade dos dados coletados. Assim, cabe destacar que dos 75 respondentes do instrumento de pesquisa, 52 relataram episódios, conforme o Gráfico 3.

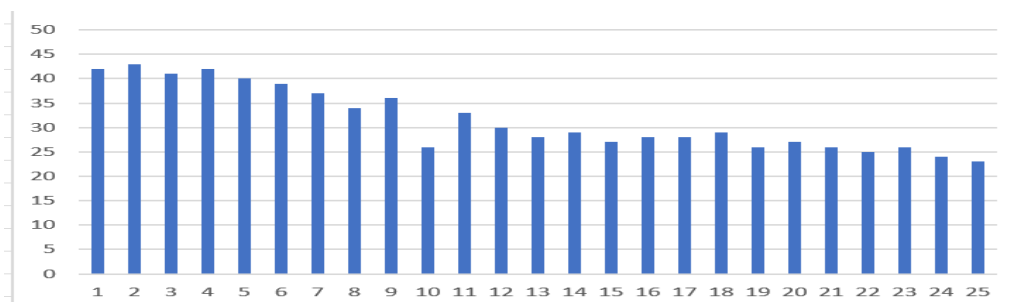
Gráfico 3 – Quantidade de episódios por respondentes do instrumento de pesquisa



Fonte: a autora, 2019.

Por outro lado, cada relato autoetnográfico recebeu em média 26 episódios conforme o Gráfico 4, possibilitando variedade de informações em cada questão do instrumento de pesquisa.

Gráfico 4 – Quantidade de episódios em cada relato autoetnográfico



Fonte: a autora, 2019.

Os resultados são apresentados conforme dois aspectos: os perfis dos respondentes e o processo decisório de inovação (ROGERS, 2003 apud SANTOS, 2007). Sobre os perfis dos respondentes (Quadro 37), após a coleta e organização dos episódios, foi possível reordená-los em 6 grupos: atuais coordenadores; ex-coordenadores; atuais e ex-decanos; membros e ex-membros de NEP e NDE; docentes da IES; e ex-integrantes da IES.

Assim, entende-se que, mesmo que na época dos fatos relatados não estivessem exercendo esses cargos, o fato de hoje estarem na condição de um desses grupos os faz avaliar o passado a partir de suas visões de mundo vinculadas às suas atribuições na IES, sendo preciso analisá-las conforme o contexto histórico-social e as condições de produção de cada perfil<sup>75</sup>.

Ao aplicar o processo decisório de inovação (Figura 15), nas diferentes reformulações curriculares da IES propostas ao longo do período de 2000 a 2017, identificaram-se, nos episódios relatados, dois aspectos percebidos pelos respondentes: as características da unidade decisória (entendidas como o conhecimento da IES por meio de seus formadores e gestores da época) e as características da inovação (entendidas como a persuasão da proposta). O Quadro 41 reúne esses resultados.

Quadro 41– Características percebidas pelos respondentes em cada proposta de reformulação curricular da IES entre 2000 e 2017

Propostas de reformulação curricular da IES	Conhecimento	Persuasão
	Características da IES (representadas pelos formadores e gestores da época)	Características da inovação (representadas pelas propostas)
2000 - 2005	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de consenso sobre conceitos</li> <li>2. Ações de apoio (formações, orientações, reuniões, promoção de trabalho em grupo etc.).</li> <li>3. Formações diversificadas e sazonais</li> <li>4. Encontros de formação identitária</li> <li>5. Condições favoráveis para a mudança (horas de permanência e trabalho interdisciplinar)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foco nas aptidões (não em competências) desenvolvidas com os temas de estudo</li> <li>2. Interdisciplinaridade por meio dos Programas de Aprendizagem (PA) e dos contratos didáticos</li> <li>3. Decisões compartilhadas entre os docentes</li> <li>4. Cultura de situar o estudante na disciplina</li> </ol>
2006- 2011	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formações diversificadas e sazonais</li> <li>2. Mudanças na política de horas de permanência</li> <li>3. Descontinuidade das reuniões de curso</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Volta às disciplinas isoladas; descontinuidade dos PA</li> <li>2. Uso de tecnologias em sala de aula</li> </ol>

<sup>75</sup> Para evitar a repetição dos relatos que norteiam os episódios de cada grupo de respondentes, opta-se por apresentar os resultados a partir do processo decisório de adoção da inovação. Entretanto, como a adoção não é somente decisão coletiva, mas principalmente, individual, aplicaram-se as técnicas de análise linguístico-discursiva em todos os episódios escritos pelos 52 respondentes. A partir dessa análise, foram identificados os aspectos percebidos pelos respondentes (Quadro 41). O estudo completo está disponível em arquivo à parte, dada a sua extensão.

	4. Descontinuidade do apoio de professoras gestoras da educação aos cursos	
2012 - 2017	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mudança da estrutura organizacional e seus impactos</li> <li>2. Condução institucional (Pró-Reitoria) junto aos NDE</li> <li>3. Reuniões de Colegiado para aprovação do PPC como formalidade</li> <li>4. Formação sobre práticas e reflexões autorais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Matrizes curriculares com perspectiva de mundo do trabalho e inserção profissional</li> <li>2. Uniformização de matrizes de cursos de Curitiba e CFS</li> </ol>
Mudanças para um novo currículo em 2017 propostas a partir de 2014	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formações sobre metodologias ativas</li> <li>2. Publicação e distribuição de livro de referência sobre competências para professores</li> <li>3. Formação continuada inovadora somente para NEP, NDE e gestores</li> <li>4. Atuação da Conselheira Pedagógica</li> <li>5. Mediação pedagógica</li> <li>6. Reuniões do colegiado com validação das competências</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicação de metodologias ativas</li> <li>2. Operacionalização das matrizes curriculares por competência</li> </ol>

Fonte: a autora, 2020.

A partir dessas características percebidas na época e lembradas no momento da escrita dos episódios<sup>76</sup>, os respondentes registram, de modo explícito ou implícito, atitudes favoráveis ou desfavoráveis que permitem identificar a aceitação ou não da proposta, compreendida como comprometimento com a inovação. Como se trata de dados etnográficos, é possível ter uma perspectiva longitudinal, mas não linear, das demais fases do processo decisório - rotinização e infusão, as quais, à medida que forem surgindo, serão desenvolvidas.

#### 7.2.1.1 Reações docentes à inovação em ensino e aprendizagem a partir da proposta curricular de 2000-2005

A partir do relato 1, que narra um encontro entre esta pesquisadora e uma diretora de curso sobre a diferença entre aptidões, competências e habilidades, coletam-se 13 episódios quanto à falta de consenso sobre esses conceitos e, exceto os atuais coordenadores, os demais grupos registram essa lembrança.

O ex-coordenador escreve:

---

<sup>76</sup> Os episódios são transcrições *ipsis litteris*, ou seja, com falhas de digitação, abreviaturas e, em alguns casos, com denominações incorretas em relação à proposta curricular da época. Deve-se considerar o fato de serem relatos de memória em que o participante relata o vivido, mas avalia a partir de um momento recente, influenciado pelo conhecimento e pelo contexto atual da IES.

*Cotidianamente, em contatos com os Coordenadores dos cursos da IES se percebia, como regra, a confusão narrada, confusão que se replicava e difundia sem movimento institucional efetivo em mudar tal fato. (P071).*

O decano ou ex-decano:

*creio que a confusão maior que observei, foi a utilização de metodologias de aprendizagem ativas ou mesmo técnicas de aprendizagem ativa, serem confundidas com formação por competência. Ou seja, o meio para se desenvolver a competência era utilizado como sendo fim. Outra grande confusão de conceito é como se valida a competência. Esta deveria ser feita eminentemente individual, mas a resolução de problemas complexos em situações autênticas se dá com apoio de outros profissionais, o resultado desta interação é que mostra se tem condições de concretizar o aprender conhecer, fazer e agir (P013).*

O membro ou ex-membro de NEP ou NDE:

*Me lembro que nesse período se discutia a pedagogia divulgada pelo Botomé. Eu estava acabando de entrar na Universidade, fiz algumas oficinas e entendi que a ideia a integração das disciplinas, mas não me lembro de ter discutido esses termos. Me deu até uma sensação ruim agora, pois identifiquei exatamente o momento que estamos vivendo (P001).*

O docente da IES:

*minha antiga coordenadora, não se importava em discutir, apenas em acatar as decisões da universidade entendesse você ou não (P010).*

E o ex-integrante da IES:

*Nos meus arquivos dessa época, encontro materiais de discussões anteriores, ainda do ano 1999, quando estávamos estudando e propondo documentos para os novos planos de ensino, que seriam chamados de “Programa de aprendizagem”. Tenho um documento, que eu mesma escrevi, com o título “Sobre programas de aprendizagem...”, o qual construí para analisar as várias disciplinas em que atuava. Nele descrevo: i) o que é aquele assunto; ii) para que ele serve; iii) como usá-lo; iv) aptidões a serem desenvolvidas. Ao final há uma análise que mostra a intenção de dar suporte ao aluno para identificar um problema e saber que tem naquela disciplina a resolução desse problema. A partir dessa análise, encontro nos meus documentos das novas propostas, a ênfase nas “Aptidões a serem desenvolvidas”. Essas foram descritas como ações a serem realizadas com os conteúdos, dentro do programa. Posso observar ainda, que a escrita das ementas evoluiu, inicialmente descrita como uma sequência de tópicos, para uma descrição do “fazer” na disciplina. Outro fato que mostra a ênfase no termo aptidões, está em uma tabela que recebi da coordenação no ano de 1999, chamada de “tabela de aptidões”. Nela, o conjunto de termos “habilidade, conhecimento, capacidade, facilidade, iniciativa, etc.”, é classificado nos eixos ou âmbitos de atuação do curso. Ainda, tenho uma outra tabela, chamada de “tabela de aptidões 2”, apresenta um conjunto de informações bem mais detalhadas. Nela, cada uma das aptidões de enfoque, é classificada de acordo com: i) objetivos de compreensão; ii) objetivos de aplicação; e iii) objetivos de atitude (P062).*

O episódio P071 emprega a expressão “confusão narrada”, fazendo alusão ao relato autoetnográfico no qual esta pesquisadora considera os conceitos confusos. Por meio de elementos linguísticos, legitima o relato 1: o advérbio de frequência “cotidianamente”, a menção a vozes de prestígio (os Coordenadores dos cursos da IES), as estratégias de generalização (“como regra”) e de repetição lexical (“confusão”) e o uso de dois verbos que dão amplitude ao fenômeno (“replicava” e “difundia”). Todas essas estratégias linguístico-discursivas contribuem para aumentar o efeito de veracidade e dar credibilidade ao episódio. Por fim, no trecho “sem movimento institucional efetivo em mudar tal fato”, contesta os procedimentos institucionais da época e se posiciona favorável ao discurso docente de nível individual e contrário às decisões pedagógicas institucionais daquele momento.

Em P013, há o uso de tempos verbais distintos que situam o discurso no lugar e no tempo; o presente (“creio”, “é”) marca conhecimentos de um tempo recente do respondente (metodologias, formação e avaliação por competências), norteando suas apreciações; o pretérito perfeito (“observei”, “foi”) marca o tempo dos fatos vividos e sobre os quais ele reflete; o futuro do pretérito (“deveria”) tem valor temporal pouco nítido e valor de hipótese para fazer sugestões, à luz dos saberes atuais. O respondente rejeita a proposta, a partir da confusão de abordagem, conforme seus conhecimentos atuais sobre o tema.

Em P001, o respondente registra sua descontinuidade nas lembranças (“me lembro que”/ “não me lembro”) e expressa sua “sensação ruim” ao constatar que no presente (“agora”) também não se lembra “de ter discutido esses termos”; “esses” é demonstrativo que faz retomada discursiva de competências, habilidades e aptidões do relato 1. A “sensação ruim” permite inferir sentimentos de insegurança e confusão em relação ao tempo presente e atitude desfavorável à proposta da época.

P010 deixa implícito que a coordenação do curso não discutiu os conceitos (“não se importava em discutir”), apenas em fazer cumprir ( “acatar as decisões”), sem entender, como se fosse possível. Silencia quanto aos conceitos da proposta.

Finalmente, P062 é escrito com base em consulta de documento técnico de autoria do respondente, intitulado “Sobre Programas de Aprendizagem” (1999); tabela de aptidões 1(1999) e tabela de aptidões 2 (sem data). Influenciado por esses materiais, passa a redigir os episódios como descrições expositivas desses documentos, visando responder ao relato 1 sobre os conceitos de competências, habilidades e aptidões. P062 informa: os PA têm ênfase nas aptidões; sobre o conceito de aptidão explica “ações a serem realizadas com os conteúdos, dentro do programa”; e comprova ao comentar os elementos contidos nas tabelas de aptidões: na 1 - “habilidade, conhecimento, capacidade, facilidade, iniciativa, etc.”; na 2 – cada uma das aptidões de enfoque é classificada de acordo com: i) objetivos de compreensão; ii) objetivos de aplicação; e iii) objetivos de atitude”. Sobre a ementa da disciplina, o respondente percebe inovações: “Posso observar ainda, que a escrita das ementas evoluiu, inicialmente descrita como uma sequência de tópicos, para uma descrição do “fazer” na disciplina”. Tem-se assim, a certeza de que os documentos são apoio para o desenvolvimento da proposta curricular e evidenciam análise documental feita sobre as Diretrizes para o Ensino da Graduação (2000). O respondente reproduz o discurso institucional da época, silenciando sobre sua posição ante os conceitos.

A análise das marcas linguístico-discursivas desse episódio leva a refletir sobre uma das categorias teóricas desta pesquisa – a hibridização de discursos, pertencente às decisões pedagógicas em nível institucional. Trata-se de mesclas de diferentes teorias, resultando em construções híbridas, ou seja, discursos ambíguos em que nem sempre as marcas originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando à sua legitimação. Os múltiplos discursos assumem assim a marca da ambivalência pela



qual é possível atribuir a um objeto ou evento mais de uma categoria (LOPES, 2002). Essa mescla de teorias hibridizadas se reflete no episódio P062 quando se tem numa mesma proposta, diferentes conceitos oriundos de distintas matrizes conceituais: a nuclearidade das aptidões (voltada a desempenho), fundada nos princípios axiológicos das competências (“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”) e orientada pela pedagogia dos objetivos. Sob essa perspectiva, o desenho curricular está em um momento pré-paradigmático, ou seja, a pedagogia por objetivos, na maioria dos casos, orienta o desenho da pedagogia por competências em combinações desarticuladas, enfrentando desafios subteorizados com efeitos, em geral, prejudiciais à produção coerente de currículos formais, reais e ocultos (LEIVA; HILL; FRITES, 2014).

Dessa forma, a falta de consenso conceitual resulta em atitude desfavorável à proposta; os respondentes aproximam-se da percepção do relato 1, revelando atitude desfavorável à proposta, exceto em P062, que na época, tinha acesso aos conceitos, e certamente, atitude favorável à proposta.

Sobre as ações de apoio (formações, orientações, reuniões, promoção de trabalho em grupo etc.) para a compreensão e elaboração dos PPC, há 10 episódios confirmando essa rede de apoio da IES, estando relacionados aos relatos 2, 3, 4 e 5. Por se tratar de memória, cada episódio ativa a lembrança de fatos de diferentes temáticas, não se limitando a um mesmo relato. Nessa característica, não se encontraram episódios sobre esse tema em dois grupos: os atuais decanos e ex-decanos e os docentes da IES, talvez por não participarem diretamente da elaboração de PPC.

Assim, sobre o relato 3, referente às decisões pedagógicas compartilhadas e as condições na época, um atual coordenador recorda:

*Particpei de PAs em vários cursos, pois minha disciplina era trabalhada em vários Centros, hoje escolas, e posso relatar que foi muito bacana esta participação, muito produtiva, com discussão e troca de experiências. Os horários de permanência para este fim foram muito importantes e de muita troca de conhecimentos (P075).*

A partir do relato 5, alusivo às formações continuadas institucionais da época, um ex-coordenador relata:

*Minha entrada da IES ocorreu em 1995, assim posso dizer que raramente houve ações ou atividades de integração entre professores/as voltadas para o projeto pedagógico da universidade ou do curso. Somente a partir de 2000, que vivenciamos uma série de qualificações e estudos em torno do projeto pedagógico, e ainda lembro que tínhamos uma professora da área de Educação que ficava a disposição por meio de encontros contínuos com as professoras específicas e os demais do curso. Entre elas Profa. X, que já se aposentou dos quadros da IES (P058).*

Também a partir do relato 5, um ex-integrante da IES informa:

*Intensas reuniões com professores acompanhadas pelo supervisor pedagógico indicado pela coordenação geral da IES para o nosso curso. Debates sistemáticos sobre métodos e técnicas de ensino, didática que subsidiavam as aulas dos professores (P069).*

O episódio P075 é marcado pelo advérbio intensificador “muito”, repetido quatro vezes, sendo três para valorizar o trabalho em grupo e uma vez para enfatizar os horários de permanência. Constrói assim, um discurso em tom entusiástico, demonstrando atitude favorável à proposta, a partir das oportunidades de partilha entre os docentes de toda a IES.

Em P058, a narrativa está marcada pelo tempo (“Minha entrada na IES ocorreu em 1995”; “somente a partir de 2000”), que realiza uma separação entre os raros eventos de formação continuada entre 1995 e 1999, e as ações de formação propostas a partir de 2000 presentes na memória do respondente. A escolha dos tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito) revela ênfase dada na segunda parte da construção narrativa, chegando a mencionar o nome de uma professora que realizou formação continuada nesse período e fornecendo informações sobre ela. Essas marcas de coesão temporal conferem valor de verdade ao episódio.

Em P069, o respondente discursa na impessoalidade; constrói frases sem sujeito, focalizando as ações em longas nominalizações (“Debates sistemáticos sobre métodos e técnicas de ensino, didática”) que apagam as pessoas e o tempo, destacando funções (“professores”, “supervisor pedagógico”, “coordenação geral da IES”).

Assim, os respondentes revelam atitudes favoráveis à proposta e as estratégias linguístico-discursivas analisadas nos episódios permitem estabelecer algumas relações com aspectos teóricos e históricos que contextualizam tais evidências. A memória, em P058, de que no período de 1995 a 1999, a IES raramente promoveu formações, remete ao fato de a formação continuada de docentes da educação superior ainda não estar regulamentada no Brasil. A LDBN

9394/96 artigo 52, capítulo II (BRASIL, 1996) não especifica como essa formação deve ocorrer nem tão pouco qual conjunto de conteúdos deve conter.

Os resultados também permitem refletir sobre as ações permanentes de formação que representam as reuniões e eventos promovidos no interior dos cursos para planejamento coletivo, revisão e promoção da integração entre teoria e prática. Entretanto, essas ações são entendidas, por força da tradição e ratificadas pela legislação, como atinentes aos saberes específicos do curso. Ser docente na educação superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em educação superior é complexa, contextualizada e se configura por escolhas éticas e políticas que requerem iniciativas institucionais de formação permanente (ANASTASIOU, 2007).

No quadro teórico desta pesquisa, essas ações de apoio denominam-se ações colegiadas permanentes de formação e situam-se na abordagem de construção curricular coletiva inovadora, compondo os aspectos relacionais essenciais à dimensão individual docente. Essas ações colegiadas correspondem à produção de conhecimentos no cotidiano da IES, a partir da realidade vivida pelos docentes e gestores envolvidos, tendo os problemas enfrentados no cotidiano do trabalho e as experiências desses profissionais como base de reflexão e mudança. Fundamenta-se em práticas de partilha e escuta do/no e para o trabalho docente (CUNHA, 2016).

A respeito das formações diversificadas e sazonais, a partir dos relatos 4 e 5, coletaram-se 8 episódios aos quais os respondentes se referem positivamente e 7 episódios que se opõem a essa visão.

Os atuais e ex-decanos expõem:

*Para mim, as oficinas, apesar de serem no formato expositiva e, portanto, mais informativa do que formativa, serviram para chamar atenção e romper a forma como trabalhar como docente. Na verdade, replicava o formato como os professores referencias da minha graduação técnica, desenvolviam o aprendizado. Portanto era muito mais uma transmissão de conhecimento do que um processo de aprendizagem, que teoricamente ocorria quando se estudava para prova (P013).*

*Os treinamentos foram muito úteis e aproveitei bastante. A avaliação processual também foi uma prática muito difícil, mas depois de compreendida, ajudou muito o processo de aprendizagem dos alunos (P053).*

Os membros e ex-membros de NEP e NDE opinam:

*Não concordo com este aspecto. Tínhamos formação constante junto aos colegas. A ênfase era sim início do semestre, mas possibilitou transpor os conhecimentos para sala de aula (P014).*

*Participei de muitas palestras de qualidade, embora elas não tenham impactado de modo determinante na minha prática docente. Foram úteis para provocar reflexão e despertar interesse em buscar mais formação (P074).*

Em P013, ao reconstituir os acontecimentos pela memória, o respondente mobiliza sentidos pré-construídos do discurso sobre ensino tradicional (“formato expositivo”, “mais informativa do que formativa”) e do discurso dos docentes bacharéis (“replicava o formato como os professores referência da minha graduação técnica”). Finalmente, faz um discurso de resistência àquele ensino, mobilizando o argumento do contraexemplo (“serviu para chamar a atenção e romper com a forma como trabalhar como docente”); portanto, há uma crítica implícita sobre as formações continuadas. P053 produz um discurso de positividade por meio da repetição de advérbio intensificador (“muito úteis”; “ajudou muito”) que, ao se referir a algo negativo (“prática muito difícil”), em seguida, traz a superação (“mas depois compreendida”), mobilizando implícitos de engajamento na proposta curricular da época.

Em P014, o demonstrativo “este” realiza uma retomada discursiva dos já-ditos (relato 5) em que a pesquisadora relata lembrar-se pouco das formações continuadas no período. O respondente se posiciona contrário a essa percepção. O uso do modalizador “sim” em “A ênfase era sim no início do semestre...” confere certeza à afirmação do relato, porém o respondente prossegue contra-argumentando (“mas possibilitou transpor os conhecimentos para sala de aula”).

E P074 se constitui um discurso dicotômico de separação entre teoria (“palestras”) e prática docente (“não tenham impactado de modo determinante na minha prática docente”); dessa forma, reproduz o discurso tradicional de ensino.

Com visão oposta a esses episódios, tem-se:

Um atual ou ex-decano:

*Praticamente não existiam formações para os professores. De vez em quando, a coordenação convidava algum professor da área de educação para vir falar sobre metodologias, estratégias de aprendizado. Teve uma vez que foi feita uma formação, pelo menos estava previsto para um sábado o dia inteiro. Ficou por conta das professoras da pedagogia. No final da manhã já não tinha mais quórum no evento. Foi muito ruim. Falavam para crianças e não para professores universitários (P028).*

Um ex-coordenador expressa:

*Foi um período que creio tenha sido de boas intenções mas havia pouca clareza e direcionamento de onde se queria chegar e como se queria chegar (P021).*

Um docente da IES relata:

*Após o término das disciplinas, a imposição dos PAs foi um período de incertezas e as poucas palestras que éramos obrigados a comparecer, eram insignificantes (P064).*

E um ex-integrante da IES narra:

*Não lembro de formações institucionais nesse período. Inclusive consultei meu Lattes, e a primeira de que tenho registro foi em 2010. Eu iniciei na IES em 1999, e esse foi o ano de preparação para a mudança para Programas de Aprendizagem. Conforme as discussões nos itens anteriores, eu conhecia sobre as mudanças que iriam acontecer e estava atenta às suas realizações. Lembro de ter recebido orientação do meu coordenador de curso para a construção dos programas, os quais realizei (P062).*

O episódio P028 relata fatos que produzem um discurso de negação das formações continuadas da época. Expõe detalhes de contexto narrativo (quem, onde e para quem) que surtem efeito de sentido de verdade; dessa forma, mobiliza implícito de apagamento de formações continuadas. Aproxima-se da percepção da pesquisadora (relato 5).

Em P021, o respondente aponta a falta de propósito claro, deixando implícito que se trata das formações institucionais, somente recuperadas por meio de retomada discursiva com o relato 5; há também o uso da partícula apassivadora “se” em “onde se queria” e “como se queria”, indeterminando o sujeito que o respondente não deseja (ou não sabe) identificar e que representam os formadores e gestores do período de 2000 a 2005 e objeto da crítica do respondente.

Em P064, o respondente reproduz o discurso de resistência nas sequências: “o término das disciplinas” e “a imposição dos PAs”, deixando implícito que os PA eliminaram todas as disciplinas. Sobre o trecho “foi um período de incertezas”, deixa implícito ser contrário a mudanças. Na sequência “poucas palestras”, fica implícita a crítica de que eram insuficientes; e conclui, desvalorizando-as com o adjetivo “insignificantes” e com obrigatoriedade de comparecimento.

Em P062, a menção a documentos oficiais (“currículo Lattes”) reproduz as práticas do discurso científico, fazendo retomada discursiva do relato 5, no qual a

pesquisadora relata ter feito consulta a esse documento. Essa estratégia confere efeito de sentido de verdade ao fato relatado no episódio: “Não lembro de formações institucionais nesse período”. Todas as informações seguintes são construídas para reforçar esse efeito de veracidade ao discurso e, onde diz “eu conhecia as mudanças e estava atenta às suas realizações”, está implícito “que não teria perdido as formações, se houvessem.

Portanto, enquanto os respondentes P013, P053, P014 e P074 têm atitudes favoráveis à proposta curricular de 2000, distanciando-se da atitude da pesquisadora revelada no relato 5, os respondentes P021, P064 e P062 aproximam-se dela na atitude desfavorável a essa característica percebida da proposta.

As estratégias linguístico-discursivas analisadas nos episódios permitem estabelecer algumas relações com aspectos teóricos e históricos que contextualizam tais evidências.

A partir do episódio P028, cabe lembrar o conceito de pedagogia universitária como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, requerendo conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000). Portanto, a formação continuada da educação superior necessita refletir essa perspectiva, caso contrário, cairá em descrédito.

A memória, em P058, de que no período de 1995 a 1999, a IES raramente promoveu “ações ou atividades de integração entre professores/as voltadas para o projeto pedagógico da universidade ou do curso” remete ao fato de a formação continuada de docentes da educação superior ainda não estar regulamentada no Brasil. A LDBN 9394/96 artigo 52, capítulo II (BRASIL, 1996) não especifica como essa formação deve ocorrer nem tão pouco qual conjunto de conteúdos deve conter.

Cabe ainda enfatizar a questão da cultura institucional evidenciada pela obrigatoriedade de o professor comparecer às formações (P064), pois a mudança imposta ocasionará ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, princípio da participação efetiva do grupo (MESSINA, 2001). Os professores precisam aderir voluntariamente à mudança, a partir da formação continuada e de reuniões com o corpo docente em busca de decisões consensuais. (FULLAN; HARGREAVES, 1999).

Sobre os demais episódios, sejam aqueles que lembram de eventos formativos necessários para a reformulação curricular, valorizando-os, sejam os que

os contestam a formação continuada, fica evidente que se trata de uma tarefa complexa, requerendo programas que abracem os interesses institucionais, buscando a atualização permanente do docente universitário não só para alcançar a qualidade de ensino e aprendizagem, mas também para promover a capacidade reflexiva do professor em seu exercício profissional (LIBÂNEO, 2012).

Quanto aos encontros de formação identitária, mencionados no relato 6, são 16 episódios coletados, sendo 4 com atitude desfavorável; selecionaram-se os seguintes episódios com atitudes favoráveis à formação identitária:

Um episódio de ex-coordenador:

*Muito marcante, creio que essa formação permitiu me tornar professora de fato, visto que não sou da área de educação, sem formação didática pedagógica, tudo muito intenso (P058)*

Um episódio de docente da IES:

*Professora Norma Coelho e os convidados que participavam, pesquisadores fantásticos e a proximidade e gentileza do Reitor são inesquecíveis (P064).*

Um episódio de ex-integrante da IES:

*Esses momentos de formação institucional foram extremamente enriquecedores para a minha identidade profissional (P018).*

Um episódio de atual ou ex-decano:

*O fato de ver os pró-reitores e o próprio reitor nestes treinamentos, horizontalizava a relação direção/professor. Era uma educação pelo exemplo, quando eles se propunham a pôr em prática nas suas aulas. Isto foi muito importante para mim como professor e como gestor (P013).*

E um episódio de membro ou ex-membro do NEP ou NDE:

*Lembro-me de ter participado, algumas vezes, do evento PUC IDENTIDADE. Em um dos eventos, que ocorreu em Brusque, houve palestras e reflexões em grupos de trabalho. Foi discutido, no grupo de trabalho do qual participei, a missão da instituição e o propósito dos programas de aprendizagem. Como vários professores participavam do evento, esse era um momento de aproximação entre o corpo docente e de troca de experiência. Ou seja, de modo informal, nos inteirávamos do processo pedagógico que institucionalizou os programas de aprendizagem e compreendíamos de que modo os programas deveriam ser ministrados (P037).*

No episódio P058, identifica-se o discurso do professor bacharel assumido pelo respondente que, na condição de membro do coletivo, avalia uma vivência de formação que afetou seus sentidos (“muito marcante”) e os significados que

decorrem da forma como esse sujeito reflete sobre os sentidos atribuídos à prática docente (“permitiu me tornar professora de fato”). Ao relatar não ser “da área de educação”, desconhecendo saberes que envolvem a prática docente, esse discurso perpassa tanto o eixo do pertencimento quanto da alteridade (“tudo muito intenso”).

Em P064, há o discurso de valorização das pessoas: a professora da pedagogia (lembrada nominalmente) e os convidados recebem a qualificação de “pesquisadores fantásticos” e o Reitor (próximo e gentil) compõem o conjunto de encontros como “inesquecíveis”.

Em P018, há o discurso de construção da identidade docente relacionada à formação institucional; o demonstrativo “esses” retoma o relato 5; e o sintagma nominal “extremamente enriquecedores” qualifica esses momentos na memória afetiva do respondente.

Em P013, embora o respondente não mencione nomes, destaca a importância das formações por meio das presenças de prestígio da IES por meio dos cargos (“pró-reitores” e o próprio pró-reitor”). Reproduz então, o discurso da área de gestão (“horizontalizava a relação direção/professor”) e o sintagma nominal (“educação pelo exemplo”).

Em P037, destacam-se as letras em caixa alta do nome do programa e da instituição, um recurso verbo-visual que contém juízo de valor aliado ao conteúdo. E que fortalece o discurso de pertencimento a um espaço coletivo idealizado pelas claras lembranças de um único encontro que aliou a missão da instituição ao propósito dos programas de aprendizagem.

Com visão oposta a esses episódios, tem-se o episódio de um ex-coordenador:

*Me recordo que os encontros eram interessantes, mas pouco efetivos. Ao longo dos anos se tornaram repetitivos (P021).*

E, fugindo ao tema, um episódio cuja memória divaga para reflexões sobre o presente:

*é o que digo... a cada dia me sinto mais distante dos colegas, já não formamos uma unidade, estamos apenas no mesmo local do espaço, mas não há trocas. Nesta época conhecíamos a família dos colegas, participávamos de comemoração de aniversário, ou fazíamos encontros fora da IES. Não vejo mais isso. Todo mundo cansado, tenso e correndo. O que será que acontece? (P001)*



Em P021, o operador argumentativo “mas” estabelece uma oposição entre “encontros interessantes” e “pouco efetivos”. E justifica na última frase: “tornaram-se repetitivos”. A própria escolha do adjetivo “interessantes” atribuído a “encontros” tem sentido denotativo de “chamar atenção”, em oposição a “pouco efetivos” e a “repetitivos”, já que não são mais “interessantes”.

P001 registra um discurso de pessimismo em relação ao presente, expresso por meio de locuções adverbiais que situam o hoje (“a cada dia”, “já não”) em oposição ao ontem (“nesta/nessa época”), além de fazer generalizações negativas sobre o presente na IES (“Todo mundo cansado, tenso correndo”) e ter lembranças saudosistas (“conhecimos a família dos colegas, participávamos de comemoração de aniversário, ou fazíamos encontros fora da IES”). Fica silenciada a temática da formação identitária, mas se infere que é tão positiva quanto toda a idealização do passado na IES.

Os episódios P058, P064, P018, P013 e P037 revelam atitudes favoráveis quanto à formação continuada identitária da IES nesse período, aproximando-se da percepção da pesquisadora no relato 6, enquanto P021 e P001 distanciam-se dela. No primeiro grupo, fica evidente o processo de construção da identidade coletiva associada à memória cultural, que inclui lugares, pessoas e laços sociais.

Sobre essa análise do discurso de pertencimento à IES a partir de formações identitárias, cabe destacar aspectos teóricos desta pesquisa que fundamentam essas iniciativas.

A Universidade tem compromisso de contribuir para a formação de professores, pois a docência não se desenvolve de forma desvinculada da instituição. É necessário que professores encontrem espaços diversificados de elaboração de saberes e práticas que potencializem a ação pedagógica por meio de uma política institucional que pode assumir diferentes perspectivas: acolhida, apoio, atualização, aprofundamento, reflexão e pesquisa (ALMEIDA, 2012). Sobre o trabalho de acolhida, o desenvolvimento de uma instituição forte quanto a seus objetivos está vinculado ao fortalecimento da identidade profissional de seus docentes, o que significa a necessidade de saber acolher a inserção sistemática de novos docentes na IES por meio da promoção de eventos de integração e exposição dos aspectos históricos e ideológicos da IES.

Assim, evidencia-se a categoria teórica interpenetração consistente de valores, nesta pesquisa, pertencente a aspectos relacionais. A atuação, orientada

por valores de caráter amplo e social, que foram incorporados e difundidos pela IES, estabelece um clima de trabalho de maior engajamento, surgindo novas alternativas para o enfrentamento de desafios, melhor aproveitamento de oportunidades na superação de dificuldades e a criação de novas perspectivas de ação. Portanto, a atuação efetivamente competente dos professores cria uma cultura proativa e disposta a inovar (LÜCK, 2013). Essa análise permite ainda, associar os achados (presença do reitor) com a categoria teórica da forte coordenação e liderança inspiradora para coesão das equipes de professores, situada em aspectos relacionais. Entendida como expressão do poder de competência, centrado na organização como um todo e em interesses sociais coletivos, é sinérgico, promovendo a troca de informações e a atuação cooperativa mediante fluxo aberto de comunicações e interpenetração consistente de valores (LÜCK, 2013).

Sobre condições favoráveis para a mudança, o relato 3, refere-se às horas de permanência como condição para o trabalho interdisciplinar, tendo 15 episódios coletados. Dentre eles, tem-se diferentes percepções conforme os grupos: os atuais e ex-decanos, os docentes, os ex-integrantes da IES apresentam mais dificuldades e atitudes desfavoráveis, enquanto os atuais coordenadores, os ex-coordenadores, os membros e ex-membros de NEP e NDE têm atitudes mais favoráveis. Selecionam-se os seguintes episódios:

Um atual ou ex-decano:

*A primeira proposta lançada com o Botomé, formou-se grandes eixos com vários professores. Isso porém, foi pouco operacional, pois não houve uma homogeneização da prática didática, por consequência, o estudante poderia enfatizar a matéria de um professor e não fazer nada e mesmo assim conseguiria passar. O enfoque era conteudista e cada professor transportou a sua disciplina anterior para uma agregada com dois ou mais professores resultando em um "monstro ilógico" em muitos casos. Poucos casos houveram esta integração entendendo o PA como sendo uma nova proposta de ação. Vivenciei isto, mudamos a forma de ver os conteúdos nas áreas que ministramos. Quanto as horas de atividades para geração do PA e seu desenvolvimento, não havia controle sobre isto. O prof. Robert introduziu um controle muito rigoroso, mesmo assim não se conseguiu obter bons resultados. O modelo hoje de validação das competências tem outro viés, porém falta conversa entre os professores para que a disciplina avaliadora tenha um real impacto no diagnóstico da competência (P013).*

Um docente da IES:

*Alguns problemas aconteceram: era comum os grupos se perderem em burocracias irrelevantes, e as propostas inovadoras não foram "devidamente vendidas" aos estudantes que não aceitavam mudanças tão profundas (P029).*

Um ex-integrante da IES:

*Lembro-me dos horários de permanência e de que usávamos para planejamento e elaboração de atividades para as disciplinas, mas de forma muito breve, sem buscar inovação ou compreensão do que era realizado. Trocávamos ideias, mas as decisões eram autônomas (P062).*

O longo episódio P013 apresenta quatro subtemas: a proposta de Botomé (“pouco operacional”, “ênfoque conteudista”, “monstro ilógico”); a proposta de integração de sucesso (“PA como nova proposta de ação”, “vivenciei isto”); horas de atividades (“não havia controle”, “prof. Robert”, “controle muito rigoroso”, “não se conseguiu bons resultados”); e o modelo de hoje de validação das competências (outro viés”; “falta conversa entre os professores”). O respondente realiza um discurso enfático que impõe seu ponto de vista, apresentando-o como uma verdade que não admite contestação e empregando diversos modalizadores de intensificação (“muito/muitos”) para aspectos negativos e (“pouco/poucos”) para aspectos positivos, além de advérbios de negação (“não”) para aspectos positivos.

De forma semelhante, P029 produz um discurso um pouco menos tenso, iniciando por um pronome indefinido (“alguns”) que atenua o termo “problemas”. O respondente se posiciona distante dos fatos, como um observador, apresentando críticas; o uso das aspas enfatiza a expressão do senso comum, emprestada do discurso de marketing, deixando implícita a crítica ao discurso da educação como negócio, em que as IES privadas veem os alunos como clientes e buscam sua satisfação. Desse modo, ao mesmo tempo que critica os docentes, os gestores e os estudantes da IES, atenua-o admitindo a existência de “propostas inovadoras” e de “mudanças profundas”.

P062 explica o uso dos horários de permanência (“planejamento e elaboração de atividades para as disciplinas”); faz comentário avaliativo (“de forma muito breve, sem buscar inovação ou compreensão do que era realizado”) e conclui: “Trocávamos ideias, mas as decisões eram autônomas”. Desconstrói assim o trabalho interdisciplinar por meio de implícitos como: os horários eram usados para outras atividades e uma parte pequena deles era para o comum; além disso, os professores tinham autonomia para mudar o que tinham decidido. Embora o discurso de P062 seja atenuado, o respondente se posiciona com atitude desfavorável à relação entre horas de permanência e trabalho interdisciplinar.

Sobre os grupos favoráveis às condições de mudança, tem-se:

Um atual coordenador de curso:

*Tínhamos horários de permanência pagos, o que também considero que era um grande avanço para o contexto do ensino superior. Em nossa Escola, não tínhamos aulas em pares. Mas os professores de um mesmo eixo discutiam juntos os planos de ensino e trocávamos experiências e práticas docentes. Foi um período muito rico em aprendizados (P061).*

Um ex-coordenador de curso:

*O curso que coordenei e que também era docente tinha como característica atividades compartilhadas e projetos interdisciplinares sendo que as reuniões de permanência eram muito ricas as quais possibilitavam sinergia na elaboração das propostas pedagógicas e resultados muito satisfatórios. Realmente é lamentável que não tenhamos mais as horas de permanência, as quais eram estabelecidas pelo número de horas aula que cada docente tinha (independentemente de ser TP ou TI) (P024).*

Um membro ou ex-membro de NEP ou NDE:

*Existia horário permanência em conjunto, isso qualificou as disciplinas, possibilitou estudos interdisciplinares, as atividades eram planejadas juntas, no meu curso sempre funcionou muito bem (P014).*

A frase “Em nossa Escola, não tínhamos aulas em pares” permite deduzir que essa prática não tenha sido imposta para todos os Centros, como norma para quaisquer disciplinas dos cursos da IES. O respondente P61 relata que “os professores de um mesmo eixo discutiam juntos” o planejamento da disciplina, trocando “experiências e práticas docentes”. Isso revela que estavam adaptados à proposta, visto agirem espontaneamente ao trabalho coletivo.

P024 emprega primeira pessoa do plural (“tenhamos”), inscrevendo-se no grupo de professores, sendo que também se identifica como eu (professor-coordenador) em “coordenei”. Emprega sequências de sintagmas nominais, valorizando mais o resultado da ação que a ação propriamente, o que causa um efeito de completude nos fatos, silenciando informações. Os sintagmas empregados são: “atividades compartilhadas”; “horas de permanência”; “sinergia na elaboração das propostas pedagógicas”. O trecho “resultados muito satisfatórios” revela a preocupação com a plausibilidade e a ponderação no juízo de valor dos fatos relatados.

Em P014, a narrativa tem positividade excessiva (“no meu curso sempre funcionou muito bem”), produzindo um discurso idealizado, e com isso, comprometendo o efeito de sentido de verdade.

P061, P024 e P014 aproximam-se da percepção da pesquisadora no relato 6 sobre a relação entre horas de permanência e trabalho interdisciplinar como condições favoráveis à mudança. Por outro lado, P061, P024 e P014 distanciam-se da percepção registrada no relato 3, pois sua atitude é desfavorável à relação proposta na época.

Com base nos resultados da análise linguístico-discursiva dos episódios, cabe destacar aspectos teóricos desta pesquisa que fundamentam a iniciativa do trabalho interdisciplinar. Propiciar horários de permanência é fundamental para a atuação docente, ainda que o trabalho interdisciplinar nem sempre aconteça, já que este pertence à lógica da aprendizagem de uma abordagem situada que permite o desenvolvimento de competências. E, neste caso, a IES optou por organizar os conteúdos a partir de objetivos, mantendo a noção de saber fragmentado e descontextualizado (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010).

Entretanto, o aspecto inovador desta proposta reside na oportunidade de planejamento coletivo, relacionado à partilha como um princípio necessário à organização do currículo na contemporaneidade, buscando romper com a lógica fundada na fragmentação, no currículo estático e no planejamento individual (GESSER; RANGHETTI, 2011).

Cabe destacar que, segundo o processo decisório de inovação, as atitudes favoráveis ou desfavoráveis flutuam de uma característica para outra dentro de uma condição de aceitação, até a fase de decisão, quando se decide pela rejeição ou pela adoção (Figura 15). Nesse caso, o processo segue para a fase de rotinização, ou seja, haverá incorporação inicial (denominada de “descarte”, que significa “descartar as ligações com as antigas formas de agir”) e incorporação definitiva (denominada de “adaptação”, que significa fazer ajustes cuidadosos para manter a inovação na rotina) (ROGERS, 2003).

Nesse sentido, apresentam-se a seguir os episódios em que os respondentes rejeitam as características da inovação (Quadro 41), denominadas de “persuasão da

inovação”, sendo decisões relatadas e praticadas no passado. Porém, compreendê-las<sup>77</sup> contribui para o aperfeiçoamento da gestão da inovação.

Na proposta curricular de 2000-2005, os respondentes que tiveram reação de rejeição foram: um atual coordenador (P070), um ex-coordenador (P021) e dois docentes da IES (P010 e P064), conforme os seguintes episódios, relacionados aos relatos indicados nos parênteses.

*entre 2000 e 2003 eu fazia parte da comissão de sistematização do curso, que era uma comissão que acompanhava a implementação dos currículos que tinham os chamados Programas de Aprendizagem, cuja proposta era promover uma forte interdisciplinaridade entre disciplinas afins que compunham uma única. Não entendemos a proposta e a matriz foi feita apenas com a mudança do nome das disciplinas. O resultado acabou sendo bom para o curso pq surgiram dificuldades gigantescas de operacionalização que acabaram afetando o ensino nas outras matrizes do CCBS. O meu curso seguiu em frente sem entendermos os conceitos de competências, habilidades e aptidões (R1-P070).*

*Na época tínhamos pouco envolvimento de planejamento. O discurso mais forte/predominante era de que cada professor do curso era o melhor na disciplina que ministrava e que saberia desenvolvê-la (R4-P021).*

*sim, de fato essa fala procede. Era de suma importância passar ao "cliente" a programação das aulas (R2-P010).*

*Não usávamos contrato didático, era considerado uma chatice proposta pelas pedagogas e os PA nunca eram avaliados ou orientado sobre como elaborar ou que deveria nele constar (R2-P064).*

*Sim de fato, algumas disciplinas foram fundidas e a fronteira borrada, havia horários de permanência, mas os professores funcionavam de forma bastante autônoma (R3-P064).*

Num primeiro momento, P070 relembra os fatos de forma assertiva, mas em seguida, realiza um juízo de valor sobre o relatado e as consequências, adquirindo um tom falacioso, visto que para explicar o “bom resultado” de um curso, foi preciso considerar as dificuldades dos demais cursos em relação às matrizes. Também a frase final permite inferir que os docentes daquele curso continuaram seu *modus operandi*, sem perceber mudanças a partir dessa reformulação curricular proposta pela IES. Assim, fica implícita a mudança superficial, uma aparente adoção da proposta limitada à mudança dos nomes das disciplinas, sem que a

---

<sup>77</sup> Considera-se que essa compreensão se dá pela análise de marcas linguístico-discursivas presentes nos episódios, capazes de trazer à luz os diferentes discursos a que os sujeitos se filiam, legítimos representantes que são da comunidade discursiva universitária.

interdisciplinaridade tenha ocorrido; mas, admitindo-se essa possibilidade, os parâmetros de aprendizagem não estavam claros para docentes e discentes, pois se basearam em conceitos não compreendidos. Portanto, tem-se aqui uma reação de rejeição (ROGERS, 2003), isto é, a decisão de não adotar a inovação de interdisciplinaridade por meio dos Programas de Aprendizagem (PA) e dos contratos didáticos.

P021 nega a perspectiva de ações colegiadas permanentes sobre os PA em seu curso, empregando o advérbio de intensidade (“pouco”) para se referir ao “envolvimento de planejamento” (P021). Desse modo, reproduz o discurso de recorte ideológico tradicional de professor especialista, bastante frequente entre os professores e coordenadores da educação superior. Esse discurso da tradição universitária, fundado no trabalho individual docente ainda é bastante difundido e tem resistido às mudanças. O professor universitário precisa dominar o conhecimento científico específico e o conhecimento pedagógico para refletir sobre as práticas docentes da educação superior comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, não só com a disciplina (ZABALZA, 2004).

Tanto em P010 como em P064, os respondentes iniciam com advérbio de afirmação (“sim”) seguido de locução adverbial de certeza (“de fato”) como efeito de valor de verdade para a informação, empregando ironia. P010 emprega o demonstrativo “essa” retomando uma fala do relato 2, exatamente para ironizá-la no trecho “Era de suma importância passar ao "cliente" a programação das aulas”, reproduzindo o discurso da educação como negócio em que o aluno é cliente e o ensino é mercadoria. Esse termo, repleto de críticas à IES, a seus colegas e aos estudantes, permite inferir que o docente rejeita a cultura de situar o aluno na disciplina.

P064 tem dois episódios em que rejeita a proposta, em discurso de desvalorização do conhecimento pedagógico, inscrevendo-se no grupo de bacharéis que consideram apenas os conhecimentos específicos de suas áreas de conhecimento para a docência da educação superior. No primeiro episódio, emprega advérbio de negação, rejeitando a proposta do contrato didático em primeira pessoa do plural (nós professores); a locução verbal “era considerado” tem sentido de “considerávamos” no contexto dessa sequência narrativa. Em “chatice proposta pelas pedagogas” significando “amolação”, deixa implícita a desvalorização do conhecimento pedagógico e da ciência da educação, além de desprestigiar uma

professora de sua IES por meio de avaliações generalizadoras (“os nunca eram avaliados”) ou não eram “orientados sobre como elaborá-los” ou o que “deveria neles constar”. Pode-se inferir pelo discurso a rejeição à inovação proposta pelo contrato didático apoiado no PA.

No segundo episódio de P064, o respondente utiliza a seleção lexical de adjetivos da área de gestão de negócios (“disciplinas fundidas”) e com valor semântico depreciativo (“fronteiras borradas” no sentido de sujas e mal feitas); finaliza contrário à percepção do relato 3 quanto às decisões docentes (“professores funcionavam de maneira autônoma). Pode-se inferir pelo discurso que o respondente rejeita a inovação de interdisciplinaridade por meio dos Programas de Aprendizagem (PA) e dos contratos didáticos.

Por outro lado, alguns episódios revelaram reações de rotinização (inicial), ou seja, descarte, em que os professores descartam as ligações com as formas de agir anteriores, revelando ter incorporado a inovação às rotinas. Assim, na proposta curricular de 2000-2005, os respondentes que descreveram reação de rotinização foram dois ex-coordenadores (P043 e P058) e um atual ou ex-decano (P028), conforme os seguintes episódios, referentes aos relatos indicados nos parênteses.

*Desde 2003, procurei atualizar a programação das aulas e atividades, inclusive questionava com meus colegas, se também trabalhavam da mesma forma. Parte significativa, não detalhava (P043).*

*No nosso curso haviam reuniões semanais sistemáticas entre os professores das disciplinas específicas como das demais para o planejamento das disciplinas e elaboração dos contratos didáticos dos programas de aprendizagem, por período (P058).*

*Nas reuniões de colegiados, era muito comum um docente, de maior destaque quanto a determinado PA, relatasse suas experiências aos demais, compartilhando situações e as formas de solucioná-las (P028).*

Já o episódio P043 apresenta o planejamento coletivo a partir de sua prática, empregando primeira pessoa do singular (“procurei”), aproximando-se dos poucos que “trabalhavam da mesma forma” e distanciando-se do discurso dos que não tinham detalhada programação das aulas e atividades, conforme se constata em “Parte significativa, não detalhava”. O ato de o respondente questionar os colegas se também trabalhavam do mesmo modo que ele, significa o interesse em saber se também tinham descartado as formas antigas de planejar as aulas, ou seja, se passaram a detalhá-las.



Já P058 apresenta uma identidade comum (“nosso curso”), expondo haver “reuniões semanais sistemáticas” entre grupos de professores para “elaboração dos contratos didáticos dos programas de aprendizagem, por período”. São três sintagmas nominais que identificam o planejamento coletivo como prática incorporada na dinâmica do curso, o que revela a aceitação da proposta institucional. Além disso, percebe-se a rotinização inicial por meio do descarte de reuniões somente de professores que dividem disciplinas, ampliando-as para todos os professores e a cada período.

P028 relata, de forma distante e distensa, a dinâmica das reuniões de colegiado de seu curso na época dos PA; destaca-se o advérbio “muito”, que expressa noção de “grande quantidade” de vezes em que um docente compartilhava suas experiências. Essa prática revela que o grupo já está além da fase de aceitação, incorporando uma inovação em sua rotina; ao mesmo tempo, está descartando as práticas tradicionais de colegiado em que não há troca ou discussões, mas avisos e apresentações de currículo como formalidade para aprovação.

#### 7.2.1.2 Reações docentes à inovação em ensino e aprendizagem a partir da proposta curricular de 2006-2011

A partir do relato 7, relativo a formações para uso de tecnologias, coletam-se 11 episódios, excetuando-se os atuais decanos e ex-decanos, os demais grupos registram essa lembrança. Selecionam-se os seguintes episódios:

Um ex-coordenador:

*Particularmente, achava o Eureka bem intuitivo e simples para sua utilização. Era uma ferramenta que eu utilizava bastante tanto no sentido de depositar conteúdos, quanto de interação com os estudantes, quanto na organização das aulas do então Maticce (P024) ...*

Dois membros ou ex-membros de NEP ou NDE:

*Os minicursos, na realidade, eram organizados para subsidiar a ação docente para dar continuidade ao processo de implantação e desenvolvimento do PP. O projeto estimulou o uso das redes digitais e esse procedimento gerou muitas atividades realizadas no ambiente virtual. Foi o começo da implantação da tecnologia com uso do EUREKA na sala de aula (P038).*

*Não tenho muitas lembranças de formações no período de 2006 a 2011. Lembro que fiz um curso para aprender a usar melhor o ambiente Eureka, mas, foi on-line. Neste curso a cada pasta com arquivos que abria, era uma surpresa..... tinha muitos textos ficando um curso muito cansativo (P040).*

Dois docentes da IES:

*eu inclusive ministrei cursos do Professor Multimídia online. Tinham diversas temáticas e diversos professores participaram (P007).*

*O problema do Eureka foi também ser associado ao Mate si (MATICE) cuja dinâmica nunca compreendemos. kk (P064).*

Em P024, O advérbio de modo “particularmente” delimita uma percepção pessoal positiva de usuário de tecnologia (“eu utilizava”), por meio de elementos lexicais de valor semântico positivo (advérbios e adjetivos – “bem intuitivo e simples”), da menção às funcionalidades da ferramenta e ao programa de recuperação dos estudantes criado na época (“Matices”) com uso dela.

Em P038, o respondente emprega terceira pessoa, distanciando-se dos fatos relatados, e voz passiva (“os minicursos eram organizados”), reproduzindo a postura impessoal do enunciador no discurso científico-tecnológico, caracterizado pelo poder-saber-fazer; nessa lógica, as sequências narrativas de poder (“subsidiar a ação docente”), saber (“uso das redes digitais”) e fazer (“gerou muitas atividades realizadas no ambiente virtual”) também emprega recurso verbo-visual para valorizar a ferramenta da IES (EUREKA) e o indicador de certeza (“na realidade”), com efeito de valor de verdade. A sequência “Foi o começo da implantação da tecnologia” apaga o lugar (onde?), deixando implícito que se trata da IES; dessa forma, assume o discurso institucional.

Em P040, o respondente delimita uma percepção pessoal positiva de usuário de tecnologia, empregando primeira pessoa do singular (“tenho”, “lembro”) ao relatar ter participado de cursos/formações sobre a ferramenta; ao criticar o excesso de textos que torna o curso *online* cansativo, deixa implícito o problema da mera republicação de um conteúdo impresso na internet sem atentar para as características da leitura nesse suporte.

P007 produz comentários a partir da perspectiva de ministrante de cursos sobre a ferramenta na época, limitando-se a focar quantidade de cursos e participantes (“diversas temáticas e diversos professores participaram”), apagando informações sobre a qualidade.

P064 realiza comentário avaliativo sobre o Eureka, relacionando-o negativamente ao Matices (sigla do projeto da IES intitulado Metodologia de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais). Também emprega recursos verbo-visuais: caixa alta na sigla; e o termo “Mate si” faz referência ao cognome criado pelos professores na época, em razão do baixo desempenho dos estudantes em dependência e que eram atendidos por esse projeto; e a onomatopeia de risos (“kk”), representando as práticas sociais atuais de comunicação *online*; reproduz assim, o discurso do cotidiano de usuário de tecnologia atual.

As lembranças dos respondentes se distanciam da percepção exposta no relato 7 por serem mais marcantes e positivas. Entretanto, há episódios que se aproximam do relato 7:

Um membro ou ex-membro de NEP ou NDE:

*Fiz alguns cursos para aprender a utilizar recursos do Eureka. Mas, creio que poderia utilizar outras ferramentas disponibilizadas pelo sistema, mas recorria com frequência aos recursos básicos (P037).*

Um ex-coordenador de curso:

*Particpei dos minicursos mas utilizava pouco as funcionalidades do Eureka (P044).*

P037 e P044 são episódios semelhantes em que os respondentes mencionam ter cursado minicursos, porém utilizavam poucas funcionalidades/recursos do Eureka. Ambos empregam o operador de oposição (“mas”) para declarar que o saber (cursos) não alterou o fazer (uso da ferramenta).

A partir dos resultados da análise das marcas linguístico-discursivas dos episódios, cabe destacar que uma das competências-chave para o profissional do atual mundo do trabalho em qualquer área de conhecimento é fazer uso confiante e crítico da tecnologia da Sociedade da Informação para o trabalho, o lazer e a comunicação. Portanto, as experiências formativas, apesar de utilizarem diferentes ambientes de aprendizagem com interfaces que possibilitam uma comunicação mais interativa e cooperativa, continuam pautadas em práticas pedagógicas baseadas numa educação instrucionista (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012).

Sobre as formações diversificadas e sazonais do período de 2007 a 2011, abordadas no relato 8, foram coletados 13 episódios que, excetuando os atuais

coordenadores, todos os demais grupos participaram. Sobre elas, tem-se 3 episódios com atitudes positivas:

Um ex-coordenador de curso:

*As formações demonstravam uma certa preocupação humana com o docente, preocupação com o bem-estar para além da formação para a prática profissional. Esse aspecto me parecia muito positivo no período como aquele que nos auxiliava nos cuidados com a voz (P024).*

Um decano ou ex-decano:

*As formações foram sempre relevantes e provocam reflexões que despertavam o senso crítico. As de hoje são mecânicas e não se pode criticar (P053).*

Um docente da IES:

*Fiz diversas formações, que embora soltas, me agregaram muito conhecimento, tanto pessoal quanto profissional. Aliás, o fato de serem soltas me dava a liberdade de cursá-las de forma "leve", construindo minha própria formação. Mas eu não via esta mesma motivação nos meus colegas... (P007).*

Em P024, o respondente relata um aspecto positivo sobre as formações desse período (“preocupação humana com o docente”), introduzindo essa característica precedida pela expressão indefinida (“uma certa”), o que atenua a informação. Na sequência “preocupação com o bem-estar para além da formação para a prática profissional”, reproduz o discurso de desenvolvimento pessoal e a promoção da saúde docente. Confirma isso pelo exemplo citado na última frase “como aquele que nos auxiliava nos cuidados com a voz”.

Finalmente, P053 estabelece uma comparação entre as formações dessa época e as de hoje, sugerindo que: se as formações passadas são relevantes, reflexivas e críticas, as de hoje são irrelevantes, mecânicas e acríticas. Há aqui uma reação de rejeição às formações atuais da IES e, para construir seu discurso, o respondente valoriza as formações do passado.

P007 constrói os argumentos em torno do sintagma nominal “formações soltas”, apresentando comentários positivos: “agregaram muito conhecimento, tanto pessoal quanto profissional”; “dava a liberdade de cursá-las de forma "leve", construindo minha própria formação”. E, como contra-argumento, informa: “Mas eu não via esta mesma motivação nos meus colegas...”

Os episódios P024, P053 e P007 apresentam atitudes favoráveis às formações diversificadas e sazonais do período de 2007 a 2011, distanciando-se do relato 8. Em contrapartida, os outros 9 episódios referentes a atitudes desfavoráveis pertencem a:

Membros e ex-membros de NEP ou de NDE:

*A formação continuada oferecida no PP 2007-2011 envolveu temas diversos. As temáticas envolveram a relação professor-aluno, importantes como a gestão de conflito, motivação, encaminhamento de situações de bullying sala de aula. Focalizaram muito autoajuda, atendimento à saúde, como discussão da síndrome de Burnout, o autoconhecimento, à programação neurolinguística, entre outros. Embora sejam temas relevantes a impressão é de que não tinha foco e nem continuidade (P038).*

*Lembro de algumas formações sobre Neurolinguística (Programação Neurolinguística) que as vezes parecia um momento de autoajuda. Em uma das formações, nos fez abraçar quem estava ao lado, dança forró... Isto me incomodava pois eu tinha a percepção de uma certa desorganização e pouco aprendizado. O ministrante também era desorganizado com suas coisas pessoais: papéis, pastas .... ele não conseguia localizar os documentos que procurava. Ficou a sensação de imprevisto (P040).*

Docentes da IES:

*Durante todo o tempo discutiu-se muito a questão da avaliação, esquecendo-se de outros aspectos relevantes num processo de ensino aprendizagem (P029).*

*Eram eventos e eventos não transformam práticas, faltava continuidade, um norte, um objetivo (P064).*

Atuais e ex-decanos:

*Houve algumas tentativas para a formação docente, mas nunca de forma continuada. Como disse Maurice Tardif, "o professor vai aprendendo às apalpadelas" (P028).*

*As formações eram mais informativas e pouco formativas. Esta formação se dava mais nos horários dos intervalos, onde se discutias situações autênticas de sala de aula. Algumas formações propiciavam esta discussão, pelo que me lembro (P013).*

*As coordenações de cursos não eram envolvidas no planejamento das atividades de formação, por isso, não davam continuidade ao processo fazendo a devida relação teórico-prática; tanto professores como coordenadores eram simples espectadores e não sabiam muito bem o que fazer com toda aquela informação (P054).*

Ex-integrantes da IES:

*Tenho fortes lembranças desse período, pois em 2007 estava finalizando o meu doutorado e não tenho lembranças de ocorrências na IES onde eu tenha acrescentado com isso. Também, fiz uma especialização na própria IES entre 2009 e 2011 e não me vem lembranças relacionadas à melhoria no ensino. Relato minhas experiências como forma de voltar meu pensamento à época. Mas como coloquei na resposta anterior, não me vem lembranças (P012).*

Tanto P038 como P040 contêm pontos de vista semelhantes sobre a formação continuada desse período, porém seus modos de organização do discurso diferem, contribuindo para que se identifiquem as reações às propostas da IES. P038 faz enumerações de temáticas voltadas ao desenvolvimento profissional (“relação professor-aluno, como a gestão de conflito, motivação, encaminhamento de situações de *bullying* em sala de aula”) e pessoal (“discussão da síndrome de Burnout, o autoconhecimento, à programação neurolinguística”). Conclui qualificando as temáticas (“relevantes”) e as formações (“não tinha foco nem continuidade”). P040 registra uma só formação numa sequência narrativa detalhada e entremeada de comentários depreciativos (“percepção de uma certa desorganização e pouco aprendizado”; “sensação de imprevisto”).

Assim, o respondente de P038 posiciona-se contrário às propostas de formação continuada de todo o período, enquanto em P040, o respondente emite juízo de valor negativo sobre formações do tipo autoajuda de que se lembra.

P029 critica a constante temática da avaliação nas formações; mesmo com uso de adjunto adverbial de tempo (“durante todo o tempo”) que generaliza a informação, comprometendo a aceitabilidade do discurso. P64 realiza crítica explícita aos modelos de formação ofertados na época: “faltava continuidade, um norte, um objetivo”, o que permite inferir que não se constituía num programa. A frase “Eram eventos e eventos não transformam práticas” revela-se um aforismo, ou seja, uma máxima, que em poucas palavras, estabelece uma regra de alcance moral.

Em P028, o respondente introduz em seu discurso uma voz de autoridade na qual ele se sustenta, ou seja, trata-se de uma citação direta em que o respondente delimita entre aspas o ponto de vista que ele busca apreender para validar o seu posicionamento. Em P013, o respondente reproduz um discurso já cristalizado na área da educação (“formações mais informativas e pouco formativas”) e, ao considerar os intervalos das formações como espaços de mais partilha, seu discurso torna-se tenso, pois fica clara a desvalorização às formações dessa época. Em

P054, tem-se um discurso assertivo, expondo a falta de comunicação entre formadores, coordenadores e demais professores, denominados “simples espectadores”, o que confere credibilidade ao discurso.

P012 produz um discurso das lembranças pessoais marcantes dos anos de 2007 (“estava finalizando o meu doutorado”) e 2009-2011 (“especialização na própria IES); o respondente argumenta que se existem “fortes lembranças” desses períodos, certamente, teria das formações ofertadas pela IES. Dessa forma, deixa implícito o contrário: poderia ter apagado lembranças de formações na IES exatamente porque tem lembranças mais fortes.

No entanto, pensar a docência universitária na perspectiva de programas institucionais que promovem formação contínua de seus docentes no Ensino Superior é iniciativa recente no Brasil. O programa mais antigo, identificado data de 2008. Assim, todas as ações isoladas que sugerem o aprimoramento da prática docente no contexto do Ensino Superior, podem ser sistematizadas, compondo programas institucionais de formação continuada dos docentes (NUNES et al., 2018).

Também cabe lembrar o conceito de pedagogia universitária como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, requerendo conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000). Portanto, a formação continuada da educação superior necessita refletir essa perspectiva, caso contrário, cairá em descrédito.

Sobre as mudanças na política de horas de permanência, está atrelada às descontinuidades das reuniões de curso e do apoio de professoras gestoras da educação aos cursos, sendo citadas em dois episódios relacionados ao relato 7:

Um atual coordenador de curso:

*Foi uma época em que muitas atividades eram solicitadas pelo AVA, que apesar de existir um apoio pedagógico na Pró Reitoria de Graduação, ações de apoio nesse sentido não foram ofertadas. Iniciou-se a confecção de novas matrizes, esquecendo-se os PAs, e a transição entre esse modelo e o que se queria (voltar às disciplinas isoladas) não foi feito. Era como se todos soubessem exatamente o que e como fazer. Só que não se sabia (P070).*

Um ex-coordenador de curso:

*Neste período já havia ocorrido mudanças nas cargas horárias dos professores, aquela vivência intensa de encontros semanais passou a ser somente quando se tinha uma demanda pedagógica, já o nosso curso não contava com coordenação pedagógica e também não mais com o apoio da professora assessora da área de Educação. Sempre me interessei por tecnologia e aí, portanto a utilização forte do sistema Eureka (P058).*

Embora o relato 07 mencione o tema da formação continuada, em P058, o respondente faz breve menção ao AVA Eureka, passando, em seguida, a julgar a falta de oferta de formação pedagógica institucional num período de nova construção de matrizes curriculares. Ao se referir à liderança institucional, emprega indeterminação de sujeito, polarizando duas identidades sociais distintas: “todos os docentes” e “os outros” (a liderança por ele criticada). Existe, portanto, uma construção de identidade pelo distanciamento e pelo conflito, por meio do uso recorrente da indeterminação para a liderança (“iniciou-se”, “esquecendo-se”, “o que se queria”) e também para os docentes (“não se sabia”). O respondente parece assim, construir uma imagem de avaliador proficiente das decisões pedagógicas institucionais, já que se encontra em situação de julgar ambos os discursos, dado o distanciamento no tempo, e, quando avalia negativamente, distancia-se dessas identidades discursivas.

A crítica ao esquecimento do modelo de organização curricular (Programas de Aprendizagem) para retornar ao modelo tradicional, sem explicar a transição, reivindica da IES um posicionamento em relação a essa decisão. De fato, a organização curricular baseada em disciplinas não tinha sido superada, apenas propunha a saída do modelo de total isolamento das disciplinas para o modelo conectado, em que o professor busca fazer conexões explícitas entre a sua disciplina e outras do currículo (ROBIN, 1991). Essa variação de organicidade poderia ser pluridisciplinar (correlação entre duas ou mais disciplinas que se coordenam) ou interdisciplinar (fusão de disciplinas com possíveis afinidades).

No episódio P058, o relato de mudança na política de horários de permanência, é seguido pela descontinuidade de processos: encontros semanais que “passam a ser a ser somente quando se tinha uma demanda pedagógica” e sem coordenação pedagógica nem “o apoio da professora assessora da área de Educação”. O uso de advérbios de modo (“somente”) e de negação (“não”) e de locuções (“não mais”) marcam o discurso da sequência de perdas. Sobre a



ferramenta Eureka, é introduzida na última frase, afirmando o uso, sem mencionar a formação sobre ela.

Sobre esses episódios, faz-se necessário relacionar esses resultados ao discurso institucional proposto no PDI (2006) e que repete trechos inteiros Diretrizes Curriculares da IES (2000). Em ambos, a inovação mencionada é o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias, conforme preconizam os documentos oficiais brasileiros, que solicitam competências técnico-científicas: acompanhar e incorporar inovações tecnológicas (informática, comunicação, novos materiais, biotecnologia) no exercício da profissão. E, para isso, faz-se necessário um corpo docente detentor não somente de conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas também em relação a aspectos pedagógicos mediado pelas tecnologias (PIMENTA, 2012).

Na proposta curricular de 2006-2011, há uma inovação – o uso de tecnologias em sala de aula, sendo que a descontinuidade de inovações propostas no modelo curricular anterior provocou uma reação desfavorável nos professores, resultando na rejeição das formações desse período. Um episódio de ex-coordenador de curso (P058) representa bem esse contexto:

*Penso como um hiato que ocorreu em nosso desenvolvimento para a continuidade de manter um forte projeto pedagógico de curso, bem como o vínculo orgânico dos professores. De acordo com as possibilidades participava das formações, contudo sem grande entusiasmo (P058).*

Essa rejeição às formações institucionais leva a refletir sobre a importância de que a formação continuada contribua para ampliar a visão de currículo dos professores da IES, de forma contextualizada, tornando o PPC um projeto sempre em movimento, sendo avaliado e replanejado a partir das pendências, dificuldades e necessidades daquele contexto (FELDMANN; MASETTO; FREITAS, 2016). Uma formação continuada sem alinhamento com o planejamento curricular, seja ele micro ou macroplanejamento, efetivamente, não tem continuidade.

#### 7.2.1.3 Reações docentes à inovação em ensino e aprendizagem a partir da proposta curricular de 2011-2017

A partir do relato 9, passa-se a abordar a terceira proposta de reformulação curricular, do período de 2011 a 2017. Nesse relato, referente à mudança da

estrutura organizacional da IES, há 12 episódios, nos quais, excetuando-se os atuais coordenadores, os demais grupos registram suas memórias. Selecionam-se os episódios em que os respondentes têm atitude favorável à mudança da estrutura organizacional.

Decanos ou ex-decanos:

*Antes desta formalização institucional, a Escola de Negócios já estava articulada como Escola, sendo a primeira na IES a experimentar este modelo. Isto trouxe mais integração e modernidade para a Escola, além de acelerar o processo de tomada de decisões (P028).*

*Começamos a ter um sentido de universidade de verdade. O curso passou e ser percebido por toda a universidade e ao mesmo tempo passou a enxergar as possibilidades de interação (P053).*

Membros ou ex-membros de NEP ou de NDE:

*A mudança da estrutura organizacional que propiciou a implementação das Escolas promoveu a integração entre os cursos e os professores. Creio que essa integração foi motivada pela organização de eventos conjuntos, bem como pela divulgação de eventos promovidos pelos cursos. Provavelmente, os gestores que atuavam nas Escolas assumiram uma postura cultura que promoveu a integração. Ou seja, a integração entre os cursos foi favorecida por um modelo de gestão participativa que foi associada à concepção de ESCOLAS. Se a mudança efetiva fosse apenas estrutural, as Escolas continuariam a reproduzir o modelo dos CENTROS (P037).*

Ex-coordenadores de curso:

*Até mesmo em função da estruturação por Escola, deixou-se de olhar apenas para o curso e tomar decisões em conjunto com outros cursos pertencentes a Escola (P030).*

Docentes da IES:

*A ideia de Escola fixou melhor "a missão" do centro. Por exemplo: Escola de Negócios é muito mais perceptível que "Centro de Ciências Sociais Aplicadas" (P029).*

Ex-integrantes da IES:

*Reunir todas as licenciaturas em uma única escola foi fundamental para a identidade dos cursos que tem como foco a formação de professores (P018).*

P028 registra o pioneirismo da escola em que o respondente provavelmente está lotado; revela-se favorável à mudança estrutural, apresentando argumentos da área de gestão (“acelerar o processo de tomada de decisões”). P053 produz um

discurso argumentativo (1ª pessoa do plural) voltado à identidade institucional (“sentido de universidade de verdade”). Na sequência, passa para a terceira pessoa do singular, impessoalizando o discurso, para apresentar vantagens para o curso; dessa forma, mobiliza o implícito de adesão à mudança.

Em P037, o respondente assume um discurso de gestão e em torno da palavra “integração”, apresenta seu ponto de vista (“creio que”) quanto às causas da mudança (“motivada pela organização” e “divulgação de eventos conjuntos”). O indicador de certeza “provavelmente” introduz outra causa (os gestores [...] assumiram uma postura cultural”) que o respondente avalia como um “modelo de gestão participativa”. Finalmente, emprega o recurso verbo-visual de uso da caixa alta nas palavras escolas e centros, evidenciando que não se trata de mera mudança terminológica.

P030 inicia pela locução adverbial de inclusão “até mesmo” para introduzir a mudança percebida em seu curso, tendo como expressão central “tomar decisões em conjunto com outros cursos”.

P029 produz uma sequência expositiva didática, com uso de exemplo, deixando explícita a atitude favorável do respondente a essa inovação estrutural.

P018 reproduz o discurso da identidade docente (“o foco é a formação de professores”) para argumentar a favor da mudança da estrutura organizacional da IES. Fica implícito que “reunir todas as licenciaturas em uma única escola” é também enfatizar a área de educação à qual pertence o respondente.

Todos esses episódios aproximam-se da percepção descrita no relato 9; a seguir, estão episódios que se distanciam dela, apresentando atitude desfavorável à mudança estrutural.

Membros ou ex-membros de NEP ou de NDE:

*Foi uma mudança muito difícil para meu curso, mudamos de escola e o decano (a) era difícil (P025).*

Docentes da IES:

*Nosso curso poderia estar em diferentes escolas e como horistas a permanência e o convívio com docentes de outros cursos é mínima. Além do que nosso curso não cabia no prédio da Escola, estávamos nômades, de escola em escola, enquanto espaço físico das aulas (P064).*

Ex-integrantes da IES:

*Infelizmente os cursos onde eu atuei ficaram muito restrito às suas próprias ações, acredito que por opção da gestão (P062).*

Os episódios P025 e P040 destacam consequências negativas que vivenciaram. Em P025, o respondente realiza um comentário avaliativo a partir das relações entre o decano e o corpo docente de seu curso; trata-se de contexto situado e delimitado por inúmeros não ditos silenciados. Os elementos do contexto apresentados limitam-se à simultaneidade de mudanças no curso (de centro para escola e de uma escola para outra), marcada pelo substantivo “mudança” e pelo verbo “mudamos”; e à repetição do adjetivo “difícil”, antecedido pelo intensificador “muito”.

Em P040, fica explícito o posicionamento contrário à mudança, destacando consequências negativas vividas. Quando emite comentários avaliativos, o respondente emprega a primeira pessoa do singular, assumindo o discurso pessoal de “eu professor” (“percebo”, “vejo”, “minha experiência docente”, “minha formação acadêmica”). Quando relata fatos ocorridos na escola, assume a voz dos professores, empregando a primeira pessoa do plural (“nos ouvir”, “havíamos”, “precisávamos nos adequar”, “saímos”, “nos aproximamos”). Argumenta duas ocorrências sobre a mudança estrutural de centro para escola: a decisão institucional imposta (“medida que veio de 'cima para baixo””, “sem saber se havíamos compreendido o processo”) e a mudança de paradigma (“precisávamos nos adequar ao palavreado novo”, “assim como ocorreram em outros momentos na instituição que certas palavras passam a ser ditas para mostrar a mudança de paradigma”). Sobre a segunda ocorrência, a respondente torna tenso o discurso, expressando seu sentimento de mágoa pela desvalorização do conhecimento pessoal (“dando a impressão que toda a minha experiência docente, assim como minha formação acadêmica [...] não valeriam de mais nada”). Constrói um discurso de “sujeito-reclamante-vitimado”, silenciando informações e comprometendo o efeito de consistência do discurso.

Em P064, reproduz-se o discurso do questionamento, construído somente com perguntas indiretas (sem interrogação); o respondente reivindica explicações e é possível inferir que se sente excluído dos processos institucionais. Também causa estranheza que um docente com mais de vinte anos de vínculo na IES não saiba as respostas de suas perguntas; nesse caso, põe em evidência relações de poder e saber.

Em P062, o respondente registra um comentário avaliativo bem circunscrito aos cursos onde atuou, revelando cautela para não generalizar (“os cursos onde eu atuei ficaram muito restritos às suas próprias ações”). Por outro lado, enfatiza sua percepção ao empregar o advérbio intensificador “infelizmente” e o verbo “acredito que” com efeito de valor de hipótese para explicar o motivo (“acredito que por opção da gestão”). Permite inferir que não sabe como os demais cursos gerenciavam esse processo, posicionando-se como um avaliador ponderado.

Os resultados da análise de marcas linguístico-discursivas dos episódios permitem refletir sobre a categoria da teoria da inovação disruptiva (CHRISTENSEN, 2011), marcada pela ruptura com a situação vigente enquanto ponto de partida de transformação em um contexto e com a proposta curricular fundada em um dado modelo educacional. A mudança da estrutura organizacional da IES representa um inovação enquanto conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário, sendo provocada por mudanças na sociedade (KÜLLER, 2010).

Entretanto, a universidade brasileira ainda busca um modelo de estrutura administrativa que lhe proporcione eficiência e eficácia na condução de suas atividades. A busca de modelos de organização ainda é calcada na função ensino, conforme pode ser observado na proliferação de modelos baseados em cursos (centros, escolas, departamentos) em detrimento das atividades de pesquisa e extensão, por exemplo. Ao abordar a elaboração e implementação de currículos, é preciso considerar os espaços e mediações de poderes explícitos e implícitos nos processos gerenciais e relacionais configurados pela estrutura organizacional das IES, sejam elas privadas ou públicas (MURIEL, 2015).

Nesse sentido, a mudança estrutural da IES tem reflexos sobre os processos de reformulação curricular de 2011-2017. A terceira reformulação curricular institucional, ocorrida entre 2012 e 2013, teve condução diferenciada em cada escola. Seguem os principais episódios relacionados ao relato 11:

Dois atuais ou ex-decanos:

*Foi um processo inicial de discussão coletiva para se chegar a um PPC que buscava integrar competências comuns dentro da escola. Foi o primeiro esforço concreto de ampliar a visão dos professores e coordenadores para uma visão que ia além do curso. Eles eram obrigados a pensar como escola e depois como curso. Essa mudança foi a base preparatória para a universidade poder partir para processos mais inovadores (P053).*

*Em diversas ocasiões nessas reuniões de definição de novas disciplinas, observei que as discussões eram interrompidas e dava-se por concluída a definição quando havia uma parcela razoavelmente satisfeita, mesmo quando alguns discordavam veemente. Acredito que isso gerou efeitos negativos mais tarde, quando os currículos foram implementados, com forte resistência de parte considerável do corpo docente (P054).*

Dois ex-coordenadores de curso:

*As reuniões eram mediadas pelo NEP da Escola e o apoio da área de Educação é fundamental para a elaboração de PPCs consistentes e que compatibilizem aspectos técnicos e humanísticos (P024).*

*A questão do pouco consenso no meu caso se refere a Escola, e tais discussões permaneciam em pequeno grupo vinculado diretamente ao Decanato da Escola. Já em nosso curso de Serviço Social aproveitamos mais uma vez a conjuntura institucional e pudemos reorganizar o nosso PPC, considerando sua existência de mais de 10 anos, lembro-me das inúmeras reuniões e atividades para a consolidação do novo PPC, em especial as professoras X e Y que lideraram esse processo. Lembro que tínhamos a chave de saída da porta lateral do Bloco Amarelo, pois ficávamos até meia-noite ou mais, em imersão no nosso projeto de curso (P058).*

Três docentes da IES:

*tivemos apoio da prof. X, que nos ajudou bastante nas discussões. Foi muito profícuo (P007).*

*por ser um curso novo, pouca alteração foi feita, apenas as adequações solicitadas pela IES. A presença do coordenador era rara (P010).*

*Até hoje não sei o que é o NDE, pra que serve e porque alguns professores novatos fazem parte e tem mais horas para isso (P064).*

Um ex-integrante da IES:

*Nesse período, participei junto de meus colegas NDE em uma formação específica para a escola. Mas nossas reuniões internas envolviam apenas discussão sobre o meu curso. Tratávamos da reescrita do PPC, atualizando-o. Mas sem perspectiva de inovação (P062).*

P053 constitui-se de sequências narrativas escritas em terceira pessoa, na qual o respondente posiciona-se como observador dos fatos relatados, distante, sem comprometer-se com as identidades sociais envolvidas (professores e coordenadores de todos os *campi* da IES). Já nas sequências narrativas de P054, o respondente se posiciona como participante dos fatos ocorridos no passado (“observei”) e, numa perspectiva longitudinal, sendo capaz de refletir no presente sobre esses fatos (“acredito”). Em P053, o respondente produz um discurso

assertivo e pouco tenso, revelando apoiar esse processo de construção coletiva do currículo e incorporando o discurso de gestor. Isso fica evidente na forma como ele estrutura as informações: objetivo do encontro (“chegar a um PPC que buscava integrar competências comuns dentro da escola”); percepção sobre a importância do encontro (“primeiro esforço concreto de ampliar a visão dos professores e coordenadores para uma visão que ia além do curso”); percepção sobre a gestão institucional (“base preparatória para a universidade poder partir para processos mais inovadores”). P054 produz um discurso assertivo e pouco tenso, revelando apoiar a reformulação do currículo em seu curso, mas discorda do sistema adotado para mediar as discussões (votação), pois avalia as consequências negativas das decisões tomadas à revelia da maioria.

O episódio P024 inicia destacando o papel do Núcleo de Excelência Pedagógica da Escola (NEP) por meio da locução verbal “eram mediadas”, que sugere o sentido de “estar entre”, marcando distanciamento do discurso tradicional de liderança de “estar à frente”. Já em “o apoio da área de Educação”, ocorre nominalização, valorizando mais o resultado da ação que o sujeito que faz a ação.

No episódio P058, evidencia-se o uso de terceira pessoa no trecho “e tais discussões permaneciam em pequeno grupo vinculado diretamente ao Decanato da Escola”, marcando um distanciamento entre o discurso da “conjuntura institucional” e a aproximação com nós (professores do curso) por meio de primeira pessoa (“nosso curso”; aproveitamos; “pudemos”; “tínhamos”; “ficávamos”).

Em P007, o respondente valoriza uma professora da área de educação, responsável pela mediação pedagógica dos PPC daquele período. O adjetivo “profícuo”, com sentido de proveitoso, contribui para se inferir que o respondente tem atitude favorável à proposta e ao processo de construção curricular desse período. Em P010, fica evidente ter havido pouca adesão à proposta e ao processo de construção curricular desse período, sendo marcas disso: “pouca alteração foi feita”, “apenas as alterações solicitadas pela IES” e “a presença do coordenador era rara”.

Os resultados da análise de marcas linguístico-discursivas dos episódios possibilitam refletir sobre gestão da inovação. Os principais pressupostos da gestão de mudança fundamentam-se nos processos sociais de transformação caracterizados pela produção de ideias e estratégias promovidas pela mobilização do talento e da energia internos bem como por acordos consensuais (LÜCK, 2008).

Assim, a construção coletiva implica estabelecer novas e diferentes relações no interior da universidade, mobilizadas pela vontade política de reflexões e crítica para reinterpretar a realidade. É imprescindível buscar um novo modelo para a inovação e flexibilidade nas universidades, fundado nas relações ágeis e interdisciplinares, que atenda às novas demandas da sociedade e ao comprometimento na formação do aluno cidadão.

Ainda sobre a condução institucional da Pró-Reitoria junto aos NDE, há dois episódios concernentes ao relato 11 que explicam a distribuição de tarefas:

Um atual ou ex-decano:

*A estrutura do novo PPC bem como o processo para a sua construção haviam sido estabelecidos pela Pró-Reitoria de Graduação. Então, cabia a cada curso apenas definir as competências do egresso, as "competências" e os temas de estudo de cada disciplina e fazer as devidas relações. O NDE do meu curso fez o trabalho de pesquisa para definir as competências do egresso e elencar um grande conjunto de resultados de aprendizagem e respectivos temas de estudo, ficando para cada professor selecionar os que faziam sentido em suas disciplinas (P054).*

Um membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*Concordo com o relato que em 2012 e 2013 foram propostas duas ações muito diferentes em torno da reestruturação de novos PPC de cursos. Por uma exigência legal os NDE foram instituídos. Os NDE passaram a atuar junto aos cursos para criar uma nova organização curricular. As discussões envolviam decano, NDEs e os professores para criar coletivamente uma proposta. O foco era o levantamento do perfil do egresso, a missão da universidade, a discussão da reconstrução da nova proposta de cursos. A organização de matrículas por disciplina que, no meu entender, foi uma medida financeira e não acadêmica. Nesse PP foi retirada da mão do coordenador de curso a elaboração o horário dos professores, esse procedimento comprometeu muito a qualidade do curso, porque se um professor não pode no horário estabelecido por um técnico, o coordenador não pode mexer, então pode colocar outro docente mesmo se esse não tem o preparo necessário, pois o horário não muda, mas muda o professor. Esse processo técnico de confecção de horários gerou grande aborrecimento de colegas e de alunos. Alguns professores, em função do horário técnico acabaram ficando com cinco disciplinas diferentes para preparar suas aulas (P038).*

P054 produz um discurso organizado a partir das ações e de seus respectivos responsáveis: estabelecer a “estrutura do novo PPC” e “o processo para a sua construção” (Pró-Reitoria de Graduação); “definir as competências do egresso” e “elencar um grande conjunto de resultados de aprendizagem e respectivos temas de estudo” (NDE do curso); “selecionar os [resultados de aprendizagem] que faziam sentido nas disciplinas” (professores do curso). Uma informação essencial para o primeiro trabalho de construção curricular do NDE é que esse grupo “fez o trabalho



de pesquisa para definir as competências do egresso”. Infere-se, portanto, que o grupo teve de pesquisar sobre a profissão na sociedade contemporânea, atualizando o perfil do egresso, as competências e, teoricamente, o currículo do curso.

P038 se divide em duas sequências narrativas: uma, referente ao relato 11, sobre o encontro de organização curricular coletiva da escola, e a outra é relativa à implantação curricular (as matrículas por disciplinas e a elaboração dos horários de aulas de professores sair da responsabilidade do coordenador do curso). Na primeira, destaca a instituição do NDE “por uma exigência legal”. Destaca as discussões e os envolvidos (“decano”, NDE e “professores”). Essa segunda narrativa, que foge ao tema desta pesquisa, representa a interpretação do respondente ao ler no relato 11 o trecho “presenciei duas ações muito diferentes; então, seleciona na memória uma ação da IES, com a qual não concordou, e a relata. Na verdade, a segunda ação narrada no relato 12, refere-se a reuniões de colegiado. O respondente permite inferir que concorda com o processo de organização curricular coletiva, mas não com a implantação.

Os resultados da análise de processos discursivos dos episódios P054 e P038 remetem à categoria teórica desta pesquisa – cultura de participação coletiva curricular inovadora, situada na dimensão aspectos relacionais. Construir uma nova organização curricular significa entrar em um “território contestado”, carregado de tensão entre a transformação e a conservação; no entanto, a transformação tem mais possibilidade de se efetivar mediante trabalho participativo, diálogo e tomada de decisão coletiva, a partir dos valores da instituição e com foco no estudante. A desarticulação pedagógica e o isolamento entre os docentes, bem como a fragmentação do conhecimento e a dicotomia entre teoria-prática preservam uma relação de incomunicabilidade que não oportunizará a inovação no ensino nem a aprendizagem por competências (KELLER-FRANCO, 2018).

Quanto às reuniões de Colegiado para aprovação do PPC 2011-2017, ainda são percebidas como mera formalidade pela maioria dos respondentes. Foram reunidos em torno do relato 12, referente a esse tema, 12 episódios, sendo selecionados os seguintes.

Um atual coordenador:

*Precisávamos da ata de aprovação do PPC e da Matriz para enviar à CAMGRAD e tudo acabou sendo feito muito às pressas, sem que houvesse a possibilidade de outra discussão a não ser a da necessidade da sequência lógica dos conteúdos, o que atualmente chamamos de "trilhas" (P070).*

Um ex-integrante da IES:

*Lembro-me do colegiado no meu curso onde foi feita essa nova apresentação do PPC. Contudo, sua maior discussão ficou em torno da mudança do número de horas-aula de uma disciplina, que baixou de 8ha para 7ha. Foi um momento de discussão de perda (para quem?). No entanto, não havia (ou eu não lembro) de outras particularidades no PPC (P012).*

Três membros ou ex-membros de NEP ou NDE:

*Lembro que foi em contexto que não tínhamos muitas certezas se o que estávamos fazendo enquanto NDE estava correto. Como eu fazia parte do NDE conhecia o teor das mudanças no PPC (P040).*

*Concordo plenamente com o relato exposto, pois vivenciei essa experiência (P037).*

*Sempre discutimos muito as matrizes, mas sempre atendemos a orientação da IES (P014).*

Dois docentes da IES:

*A reunião era apenas para aprovar o PPC (P029).*

*Não houve discussão de PPC (P064).*

Ao enunciar “precisávamos”, P070 busca todos os professores como aliados de seu dizer, como se tivesse a concordância deles em um compartilhamento de responsabilidades. Esses outros que compõem o termo “nós” funcionam como testemunhas que compartilham dos saberes advindos de uma mesma formação discursiva: a de serem professores universitários que conhecem os trâmites legais e os prazos. Também menciona a necessidade de se reunir em colegiado novamente (“a não ser a da necessidade da sequência lógica dos conteúdos”). Essa afirmação confirma a preocupação com a lógica sequencial tradicional curricular, embora mudem os nomes (“trilhas”).

P012 descreve uma reunião de colegiado para apresentação do novo PPC em que destaca a perda de tempo com um aspecto irrelevante (“Contudo, sua maior discussão ficou em torno da mudança do número de horas-aula de uma disciplina, que baixou de 8ha para 7ha”). O respondente explora os sentidos da palavra “perda”

(“perda de horas da disciplina ou perda de horas do colegiado”) e faz uma pergunta retórica (“Para quem? ”). Dessa forma, posiciona-se sobre os fatos relatados com criticidade, mas leveza, obtendo efeito de sentido de valor de verdade.

Em P040, o respondente emprega primeira pessoa do discurso (“eu” professor), situando-se no tempo presente (“lembro que”) e no passado relatado (“eu fazia parte”; “conhecia”); também emprega primeira pessoa do plural (nós membros do NDE), relatando o contexto de dúvidas (“não tínhamos muitas certezas”) em que construíram o PPC de 2013. Embora a narrativa tenha modalizador que atenua a negação (“não tínhamos muitas” permite inferir que tinham algumas certezas), retoma-se a dúvida em “se o que estávamos fazendo enquanto NDE estava correto”. Trata-se de um discurso marcado pelo contexto da dúvida: por parte das IES, que instituiu o NDE por determinação legal, e por parte desse grupo de professores com atribuições que, certamente, não tinham preparo para desenvolver.

Em P037, o respondente declara que vivenciou a apresentação do PPC relatado pela pesquisadora e concorda com a percepção exposta no relato 12.

P014, escrito em primeira pessoa do plural (nós professores), é marcado pela subjetividade (os modalizadores de intensificação “sempre”, “muito”), produzindo um discurso denso que permite inferir a subordinação presente na lógica das relações de poder.

P029 declara uma perspectiva de aprovação de PPC em reunião de colegiado como procedimento burocrático e, em P064, o respondente declara que não houve discussão de PPC, deixando implícito que houve reunião de colegiado e apresentação de PPC, porém como procedimento burocrático.

Os resultados da análise linguístico-discursiva permitem refletir sobre o papel dos colegiados de curso. Existe maior agilidade e flexibilidade nos processos decisórios das IES particulares, comparativamente às públicas, em razão da maior concentração e centralização do poder nas IES privadas. Por outro lado, esse fato tende a diminuir o comprometimento institucional dos professores e gestores, já que, em geral, a participação nas decisões e o envolvimento, sobretudo de docentes, nas IES particulares, é limitado, repercutindo na comunicação entre a administração superior e as bases acadêmicas (TRIGUEIRO, 2000). Assim, torna-se um ambiente favorável ao processo de gestão curricular colegiada tradicional em que ocorre compartilhamento fragmentado de responsabilidades. Sem haver discussão, a aprovação do PPC é um ato burocratizado em que se reproduzem práticas de

perspectiva lógico-sequencial de conteúdos e da racionalidade disciplinar (GESSER; RANGHETTI, 2011).

Em se tratando de formações nesse período, o relato 10 trata de oficinas sobre as práticas e reflexões relativas à autoria, como proposta de espaço interdisciplinar para a formação docente. Foram coletados 8 episódios, excetuando-se os atuais e ex-decanos, sendo selecionados os seguintes:

Um docente da IES:

*Foi o melhor curso de formação que realizei nesta Universidade. A qualidade dos docentes e a interação com os colegas de outros cursos foi excelente (P064).*

Um atual coordenador de curso:

*Particpei da segunda turma deste curso, cheguei a escrever um artigo para o livro, que acabou por falta de adesão não sendo publicado. O curso repercutiu muito em minha formação, principalmente como pesquisadora. Concordo que espaço interdisciplinar poderia ser o lugar da integração entre a pesquisa e a formação pedagógica, tendo o texto como produto das reflexões e da investigação sobre a própria prática (P061).*

Um ex-coordenador de curso:

*Desse curso tivemos duas colegas que participaram e que tiveram seus artigos publicados, e que até hoje utilizamos para debater questões com os estudantes, em especial sobre TCC (P058).*

Um membro ou ex-membro de NEP ou NDE:

*Embora não tenha participado do curso, percebo que ele teve um impacto significativo na comunidade acadêmica, pois promoveu a integração entre professores e o desenvolvimento de competências leitoras es escriturais (profissionais e acadêmicas). Além disso, os participantes do curso constataram a relevância do aprimoramento dessas competências e perceberam que os acadêmicos também deveriam desenvolvê-las. Ou seja, esse curso fomentou nos professores e gestores a consciência acerca do Letramento acadêmico (P037).*

Um ex-integrante da IES:

*Lembro-me de ter lido alguns trabalhos publicados no livro. Acredito que a reflexão e a sua consolidação em alguma forma de documento ou apresentação aumenta o potencial de disseminação do conhecimento, tornando-o mais democrático (P062).*

Em P064, o respondente compara suas experiências formativas com a do relato 10, permitindo inferir que em sua avaliação, a IES ainda não ofertou um curso melhor. Os argumentos que apresenta: qualidade dos docentes e interação com os

colegas de diferentes cursos representam, efetivamente, critérios marcantes para docentes.

Em P061, o respondente relata a sua experiência como participante da segunda turma do curso, destacando a repercussão em sua atuação como pesquisadora. A frase seguinte é paráfrase do relato 10, portanto, comprometendo um pouco a credibilidade do discurso.

Em P058, são empregadas estratégias responsáveis pela instauração da subjetividade própria do respondente, surtindo efeito de sentido de verdade. O uso da terceira pessoa marca o distanciamento do eu (professor enunciador) quanto à experiência dos pares (“duas colegas”) em produzir e publicar; enquanto o emprego da primeira pessoa do plural (nós) marca a aproximação da identidade social dos docentes do curso, por meio da experiência de utilizarem as publicações e debaterem com os alunos.

O episódio P037 organiza-se em três sequências: uma dissertativa, escrita em primeira pessoa do discurso (“percebo que”), assumindo um ponto de vista sobre o assunto (“promoveu a integração entre professores e o desenvolvimentos de competências leitoras es escriturais; outra narrativa, escrita em terceira pessoa, parafraseando outros professores que participaram da formação (“os professores constataram [...] e perceberam que”); e uma expositiva, que conclui o relato comentado iniciando por operador argumentativo “ou seja” com sentido de conclusão (“Ou seja, esse curso fomentou [...] a consciência acerca do Letramento acadêmico”). É possível inferir que o respondente ouviu comentários de professores que participaram do curso.

P062 inicia afirmando que leu parte do livro (“Lembro-me de ter lido alguns trabalhos publicados no livro”); em seguida, emprega o verbo “acredito” (no sentido de “imagino”) com efeito de valor hipotético, para introduzir um comentário (“a reflexão e a sua consolidação em alguma forma de documento ou apresentação aumenta o potencial de disseminação do conhecimento, tornando-o mais democrático”). Embora esse comentário reproduza o discurso científico, tendo melhor aceitabilidade, também não se relaciona diretamente ao livro. P062 silencia quanto à formação do relato 10, como lugar que integra pesquisa e prática pedagógica.

Os resultados da análise das marcas linguístico-discursivas nos episódios permitem refletir sobre as diferenças entre o curso de formação de autores e os

demais modelos de formação continuada de docentes e gestores porque focaliza o desenvolvimento pessoal, por meio de processos reflexivos de autoria sobre seus *devíres* profissionais e pessoais em educação superior; considera a relevância de se investir na pessoa, valorizando o saber da experiência (NÓVOA, 1995a). Entretanto, representa ele próprio uma ruptura com o modelo tradicional de ensinar e aprender, e, portanto, também enfrenta resistências como: a descontinuidade do curso e a falta de adesão na produção de textos para publicação coletiva, conforme relata P061. É fundamental a promoção de processos formativos que privilegiem a dimensão pessoal de cada professor e a dimensão coletiva da ação docente. Nesse sentido, a formação continuada de professores universitários pode ser pensada a partir da autoria, que é sempre coletiva, apesar de respeitar as singularidades do autor que assina a obra ou a prática pedagógica (SALLES, 2006).

Com relação às características da inovação (Quadro 41), denominadas de “persuasão da inovação”, as matrizes curriculares propostas na reformulação dos PPC de 2011-2017, são mencionadas em 4 episódios, possibilitando avaliar sua compreensão por parte dos diferentes grupos responsáveis por sua elaboração.

Um coordenador de curso:

*O processo de construção de um novo PPC com uma nova matriz foi conduzido pelo NDE, já com uma perspectiva de mercado, procurando ver a inserção do profissional, mas sem discussões com outros NDEs, os conceitos de competência continuavam desconhecidos pois por conta disso, não sabíamos como operacionalizar uma matriz dessa maneira. Também houve a obrigatoriedade de fazermos uma matriz igual ao curso no CFS, que gerou atritos pois as necessidades e condições eram diferentes. A distância foi um fator decisivo para a falta de integração dos cursos, aliada à falta de uma condução institucional (R11-P070).*

Um ex-coordenador de curso:

*Realizamos discussões sobre como construir o perfil do egresso, os temas de estudo relacionados a competências básicas e específicas. No entanto, parecia mais uma mudança de terminologia do que uma mudança efetiva no PPC (R12-P044).*

Um membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*Não concordo que foi emocionante, para mim, foi um período de incertezas. A pessoa da Escola que estava lotada também não tinha certeza do que era competências e nos fez organizar uns quadros (trabalhosos) com as disciplinas, onde faziam-se leitura horizontal e vertical.... Enfim fizemos a tarefa sem saber quais eram as competências (criamos algumas por conta própria) e sem ter certeza que o que fizemos foi certo. Havia professoras da área de Educação envolvidas, mas, nas reuniões de grandes grupos da Escola. Na hora de sistematizar o trabalho, também senti falta de profissionais da Educação, pois havia um professor técnico nos orientando (R11-P040).*

Um ex-integrante da IES:

*Os temas de estudos passaram a ter mais relação com as competências que precisavam ser trabalhadas (P018).*

P070 filia-se ao grupo que avalia, ao empregar a primeira pessoa do plural (“não sabíamos”, “fazemos”), solidarizando-se com as dificuldades do NDE: “os conceitos de competência continuavam desconhecidos”; não saber “como operacionalizar a matriz” e ter de fazer “uma matriz igual ao curso no CFS”. O verbo “continuavam” se refere à matriz de 2000 e a sigla CFS significa Campi Fora de Sede. A uniformização de matrizes curriculares é um obstáculo para a construção e implantação e o respondente tem consciência disso. Sua consciência de que não sabiam conceitos para trabalhar a matriz por competências pertence ao momento atual, ou seja, percebe hoje, observando os fatos passados, essa carência. O respondente também menciona a falta de condução institucional, referindo-se à necessidade de mediação do decano, o que demonstra sua atitude desfavorável em relação a todo o contexto.

P044 tem duas sequências: a primeira narrativa e a segunda expositiva; ambas estão relacionadas pelo operador argumentativo de oposição (“no entanto”), ao avaliar o trabalho realizado sobre o PPC, hoje, a partir dos conhecimentos que tem, “parece-lhe mais uma mudança de terminologia” do que “uma mudança efetiva”. Entretanto, há um distanciamento entre o dito (relatado) e o percebido (realizado), que parece ter se revelado somente com a reflexão e a distância no tempo, quando esses ex-coordenadores já têm outras experiências sobre aqueles termos e eventos, resignificando o fazer pedagógico e o papel docente.

Tanto em P070 como em P044, percebe-se o quanto a ausência de adoção institucional do enfoque de competência, bem como todas as interdependências teóricas que se articulam a ele, revelam falta de rigor conceitual (TOBÓN, 2005), comprometendo o processo de elaboração do currículo por competências.

Em P040, o respondente se posiciona contrário à percepção descrita no relato 10 (“Não concordo que foi emocionante, para mim, foi um período de incertezas”). A falta de clareza conceitual comprometia a elaboração das matrizes e a falta de professoras da educação para a sistematização do trabalho do NDE também trazia incerteza sobre as decisões.

P018 relembra um avanço ocorrido entre a proposta curricular anterior e esta de 2013 (“Os temas de estudos passaram a ter mais relação com as competências que precisavam ser trabalhadas”). O respondente apagou a informação de que somente neste currículo é que se trata de competências, eliminando o termo aptidão, que perdurou nos documentos institucionais até 2011.

Desse modo, as matrizes curriculares avançaram pouco das propostas anteriores nesta IES e refletem pouca condição para a persuasão da inovação; exceto P018, os demais episódios demonstram respondentes com atitude desfavorável em relação às matrizes.

Os resultados da análise de elementos linguístico-discursivos presentes nos episódios permitem refletir sobre a atuação dos membros de NDE de cursos. Dez anos após a determinação de sua criação pelos órgãos oficiais, os membros de NDE ainda não têm clareza de suas atribuições. Há a necessidade do registro claro quanto às ações desenvolvidas pelos NDE, pois quando da continuidade do trabalho por outro grupo, ou pela renovação de membros, é importante ter registros das realizações para promover avaliação e continuidade de processos. Acima de tudo, os membros do NDE necessitam de formação no sentido de terem um olhar diferenciado e indagador frente ao construído em todas as instâncias e ambiências de aprendizagem do curso, tendo em vista suas atribuições legais envolverem: o acompanhamento da aprendizagem, o desenvolvimento das competências do egresso, o acompanhamento curricular e a metodologia de ensino do curso.

Conforme já exposto neste estudo das reações docentes, a aceitação de uma inovação pode oscilar entre atitude favorável ou desfavorável, até a tomada de decisão: aceitar ou rejeitar. Apresentam-se a seguir os episódios em que os respondentes rejeitam as características da inovação (Quadro 41), denominadas de “persuasão da inovação”, sendo decisões relatadas e praticadas no passado.

Os atuais ou ex-decanos:



*A mudança institucional para escolas, resultou em impactos negativos nos CFS, pois a princípio dependíamos tudo de CTBA, por mais que nos falassem que podíamos participar, os meios de contato (videoconferências) eram muito precários e a nossa participação era sempre prejudicada. Outro fator é o predomínio da visão da escola de ctba, normalmente maior. O que ocorreu nos CFS uma desestruturação da união que havia entre os cursos, ficando muito mais acentuado o individualismo, pois já fazíamos a interação constante entre os cursos, porém, com o foco na escola, isto fragmentou a união que existia nos CFS (P013).*

Um membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*Acredito que surtiu efeito, mas não se evidencia a integração, ao contrário, me parece que houve esvaziamento (P014).*

*Percebo a mudança, mas, vejo como uma medida que veio de 'cima para baixo', uma decisão institucional que foi implantada sem muito nos ouvir enquanto professores, sem saber se havíamos compreendido o processo e alguns momentos precisávamos nos adequar ao palavreado novo (assim como ocorreram em outros momentos na instituição que certas palavras passam a ser ditas para mostrar a mudança de paradigma) dando a impressão que toda a minha experiência docente, assim como minha formação acadêmica (Mestrado, Doutorado e Pós doutorado em Educação) não valeriam de mais nada. Não percebo que saímos muito do universo de cada curso - quando muito nos aproximamos de colegas da Escola em decorrência das disciplinas ofertadas pela Escola (P040).*

Um ex-coordenador de curso:

*A mudança de Centro para Escola pouco alterou a visão que tinha de meu curso e sua relação com os demais e a fragmentação de informações não teve muita alteração (P044).*

P013 é respondente lotado nos campi fora de sede (CFS) e posiciona-se contrário à mudança da estrutural da IES, apresentando as dificuldades do cotidiano (“meios de contato muito precários”), mas é possível inferir, principalmente, que a barreira reside nas dificuldades das novas relações de poder, pois antes havia interação direta entre cursos, com igualdade de condições e, a partir de então, teriam de se submeter ao “predomínio da visão da escola de Curitiba, normalmente maior”. O respondente, por meio de suas sequências narrativas, deixa implícitas as relações domínio *versus* obediência para o alcance de objetivos institucionais. Por essa razão, embora rejeite a mudança, submete-se a ela.

Em P014, há uma oposição marcada pelo advérbio de negação “não” e pela locução adverbial “ao contrário”, sendo que o respondente produz um discurso subjetivo marcado por verbos com sentido de incerteza (“acredito que” significa “imagino”; “me parece que”), apresentando o substantivo “esvaziamento” como

oposto a “integração”. Isso permite diferentes inferências, dentre as quais, o esvaziamento do sentido de integração e a rejeição à mudança, embora também conviva com ela.

Em P040, fica explícito o posicionamento contrário à mudança, destacando consequências negativas vividas. Quando emite comentários avaliativos, o respondente emprega a primeira pessoa do singular, assumindo o discurso pessoal de “eu professor” (“percebo”, “vejo”, “minha experiência docente”, “minha formação acadêmica”). Quando relata fatos ocorridos na escola, assume a voz dos professores, empregando a primeira pessoa do plural (“nos ouvir”, “havíamos”, “precisávamos nos adequar”, “saímos”, “nos aproximamos”). Argumenta duas ocorrências sobre a mudança estrutural de centro para escola: a decisão institucional imposta (“medida que veio de 'cima para baixo”, “sem saber se havíamos compreendido o processo”) e a mudança de paradigma (“precisávamos nos adequar ao palavreado novo”, “assim como ocorreram em outros momentos na instituição que certas palavras passam a ser ditas para mostrar a mudança de paradigma”). Sobre a segunda ocorrência, o respondente torna tenso o discurso, expressando seu sentimento de mágoa pela desvalorização do conhecimento pessoal (“dando a impressão que toda a minha experiência docente, assim como minha formação acadêmica [...] não valeriam de mais nada”). Constrói um discurso de “sujeito-reclamante-vitimado”, silenciando informações e comprometendo o efeito de consistência do discurso; desse modo, rejeita a mudança, mesmo tendo de conviver com ela.

Finalmente, P044 posiciona-se contrário à mudança institucional, introduzindo o advérbio de intensidade “pouco”, que muda não só o sentido do verbo próximo (“alterou”) mas toda a frase (“a visão que tinha de meu curso e sua relação com os demais”). Essa sequência permite inferir que o respondente só aceitaria a mudança se a comunicação entre os cursos fosse melhor, rejeitando-a.

Em contrapartida, um episódio expressa reação de rotinização (inicial), ou seja, descarte, em que relata descartar as ligações com as formas de agir anteriores, revelando ter percebido a incorporação da inovação às rotinas. Assim, na proposta curricular de 2006-2011, o respondente que descreveu reação de rotinização foi um atual ou ex-decano (P053), conforme o seguinte episódio, referente ao relato 12:

*A forma de apresentação do PPC representou uma mudança significativa, pois foi a primeira vez que os professores discutiram de fato o PPC do curso. Antes era um documento que aparecia somente nas visitas do MEC. Mas a partir do PPC de 2013 o documento passou a ser um documento vivo no colegiado do curso e na escola. Sem esse aprendizado, não teríamos avançado para processos mais inovadores (P053).*

P053 relata a ressignificação do PPC pelos professores de seu curso a partir da reformulação proposta em 2013. O respondente produz um discurso organizado a partir da temporalidade: “antes” e “a partir do PPC de 2013”, valorizando o percurso de aprendizado; o termo “antes” permite inferir que se refere a todos os PPC anteriores a esse. Em sua rememoração, reflete sobre o valor do PPC de 2013 na frase final do episódio: “Sem esse aprendizado, não teríamos avançado para processos mais inovadores”; dessa forma, incorpora a identidade coletiva do nós (docentes do curso) em “não teríamos”; e avalia o progresso conquistado no tempo presente, o lugar temporal e espacial de sua fala. Portanto, considera-se que a organização de construção curricular coletiva foi incorporada nas rotinas dos professores do curso e da escola, havendo descarte de antigas formas de agir.

#### 7.2.1.4 Reações docentes à inovação em ensino e aprendizagem a partir das mudanças iniciadas em 2014 para uma nova proposta curricular em 2017

Assim que foram concluídos os PPC de 2011-2013, no início de 2014, a Pró-Reitoria de Graduação da IES promoveu uma série de mudanças em diferentes áreas da atividade acadêmica no intuito de promover avanços em direção a uma nova proposta curricular em 2017. Nesta tese, evidenciam-se as mudanças relacionadas às vivências da pesquisadora e relatadas em sua autoetnografia, entendida como mais uma das fontes de dados da pesquisa, visto representar também as reações que teve enquanto docente. Assim, após análise dos dados etnográficos dos respondentes, as características de conhecimento e persuasão percebidas por eles, descritas nos episódios e elencadas no Quadro 41, conduzem a exposição e análise das reações docentes.

As formações sobre metodologias ativas, iniciadas em 2014, estão presentes no relato 13, tendo 13 episódios e envolvendo, exceto os atuais e os ex-coordenadores de curso, todos os demais grupos. São episódios representativos dessa fase de formações:

Um de docente da IES:

*Não tenho registro de ter participado de formação docente que propusesse reflexão (P064).*

Três de ex-integrantes da IES:

*Nas minhas lembranças, nessa época iniciaram grandes mudanças. Mas ainda não éramos estimulados a refletir em grupo (P012).*

*Passei a aplicar as metodologias ativas em sala e a participar de mais oficinas (P018).*

*Pela minha participação na oficina em si, posso dizer que percebi que estávamos em tempos de mudança e passei a “acreditar” que ela era necessária. Isso ocorreu também em função da minha percepção do que estava ocorrendo com os jovens fora da sala de aula. Nesse período, lembro também do lançamento de ciclos de debates que tratavam dos princípios da graduação. Havia algo de diferente no ar...(P062).*

Em P064, o respondente, ao declarar uma negação (“não tenho registro de ter participado de formação docente que propusesse reflexão”), faz uma crítica implícita às formações sobre metodologias de aprendizagem ativa das quais certamente participou, e que enfatizam o aprender a fazer sem promover a reflexão. Silencia quanto às metodologias de aprendizagem ativas, especificamente.

Em P012, o respondente, embora atribua o adjetivo “grandes” ao substantivo “mudanças”, emprega o verbo “iniciaram”, indicando que considera a época como o começo. O comentário avaliativo seguinte reforça isso (“Mas ainda não éramos estimulados a refletir em grupo”). Deixa implícito que a prática de reflexão em grupo tem mais importância para ele. Silencia a respeito das metodologias ativas, assunto do relato 13.

Em P018, tem-se um discurso assertivo e objetivo: “passei a aplicar” e “a participar”, permitindo inferir que as formações sobre metodologias ativas promoveram mudança na prática docente.

P062 se constitui um discurso repetitivo (“posso dizer que percebi que”); em “passei a “acreditar” que ela [a mudança] era necessária”, o uso de aspas no verbo acreditar causa efeito de sentido de ironia, permitindo implícitos como: não deveria acreditar? Arrependeu-se? E explica essa crença na mudança a partir de suas próprias percepções sobre os jovens. Finaliza lembrando do “lançamento de ciclos de debates” sobre “princípios da graduação”, uma iniciativa da Pró-Reitoria, para promoção de princípios iguais para docentes e discentes.

Assim, nesse momento, os respondentes se declaram com atitudes favoráveis à mudança (P018 e P062), exceto P064 e P012, que não emitiram juízo de valor sobre as metodologias, requerendo reflexão em grupo.

Cabe também apresentar três episódios, referentes ao relato 13, com atitudes desfavoráveis e distintas estratégias, presentes com certa regularidade no meio acadêmico quando se trata de inovação.

Dois docentes da IES:

*comecei a refletir sobre minha prática de ensino, onde constatei que aplicava a metodologia ativa, só precisava ser reestruturada (P010).*

*Todas as iniciativas de ensino inovador invariavelmente acabam na primeira reclamação do estudante (P029).*

Um membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*As metodologias chamadas ativas, compõe minha pratica docente a muitos anos, as mudanças dos nomes das estratégias não significam qualidade na ação docente (P014).*

Em P010, o respondente reproduz o discurso de resistência à mudança, negando sua necessidade (“constatei que aplicava a metodologia ativa, só precisava ser estruturada”). Deixa implícita a pouca contribuição das formações da IES nesse período.

Em P029, o respondente emprega o pronome indefinido “todas” para determinar “as iniciativas de ensino inovador”; e o advérbio “invariavelmente” com valor semântico de intensificação da informação “acabam na primeira reclamação do estudante”. Dessa forma, reproduz o discurso da educação como negócio em que o aluno é cliente e o ensino é mercadoria, negando a possibilidade de aplicação das metodologias de aprendizagem ativa na IES.

Em P014, o respondente também produz um discurso de resistência à mudança, ao afirmar que “há muitos anos” pratica “as metodologias chamadas ativas”, permitindo inferir que não há inovação; por outro lado, ao comentar que “a mudança dos nomes das estratégias” não significa “qualidade na ação docente”, reduz a proposta de formação continuada desse período na IES à simples troca de terminologia, negando sua necessidade para a docência da educação superior.

Os resultados da análise de marcas linguístico-discursivas dos episódios permitem refletir sobre a formação continuada voltada a metodologias de aprendizagem.

Também é possível refletir sobre metodologias de aprendizagem ativa. Entende-se que todas as alternativas de metodologias ativas colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e/ou superá-los. Dessa forma, o aluno assume maior responsabilidade e autonomia em seu processo de aprendizagem, ancorado na aquisição de competências envolvendo o saber agir integrado tanto em nível acadêmico quanto em nível profissional. São benefícios das metodologias ativas de ensino e aprendizagem: o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa (MORAN, 2018).

Outra iniciativa da IES voltada à inovação do ensino foi a publicação e distribuição gratuita de um livro de referência sobre competências para todos os professores. Foram coletados 7 episódios relacionados ao relato 14, pertencentes a atuais e ex-decanos e a membros e ex-membros de NEP e NDE. Destacam-se os seguintes:

Dois membros ou ex-membros de NEP ou NDE:

*Lembro de muitas reuniões na Escola para mudanças tanto no ensino inovador quanto na inovação do ensino. Não sei se foi neste período, mas, ganhamos um livro de autoria do Scallon que deveríamos estudar para entender melhor as mudanças (R13 - P040).*

*Lembro de ter recebido este livro e participado de algumas oficinas para discussão da obra (R14 - P040).*

Dois atuais ou ex-decanos:

*Foi uma importante iniciativa, apesar de algumas restrições quanto à escolha do autor (Scallon) adotado como referência institucional (P054).*

*Nem sei por onde anda este livro. Talvez, tenha cumprido seu papel naquela época. aprendi bastante sobre o assunto (P028)*

Em P040, relato 13, o respondente destaca o trabalho dos NDE nas reuniões (“lembro de muitas reuniões”) para construir o currículo de competências comuns

aos cursos da escola, fato ocorrido após 2014. A sequência “para mudanças tanto no ensino inovador quanto na inovação do ensino” é parafraseada do relato 13. Também registra o fato de os docentes ganharem o livro referência para “entender melhor as mudanças”, indicando dúvida (“não sei se foi neste período”), deixando implícito o investimento da IES na mudança e silenciando quanto a juízos de valor. Também no relato 14, o respondente de P040 limita-se a declarar os fatos (recebimento do livro e participação em “algumas oficinas para discussão da obra”), mantendo-se distante deles.

Em P054, o respondente produz um discurso de pouca ênfase quanto à formação proposta (“importante iniciativa) e à escolha da obra de referência, modalizada pelo pronome “algumas” (“algumas restrições à escolha do autor (Scallon) ”, silenciando sobre a natureza dessas restrições.

Em P028, tem-se um discurso de negação do já-dito no relato 14. A frase “Nem sei por onde anda este livro” sugere o abandono da obra pelo respondente ou por todos no momento atual de sua fala. Em seguida, o respondente afirma: “Talvez, tenha cumprido seu papel naquela época”. O advérbio “talvez” modaliza a afirmação, tornando-a incerta. Então, o respondente conclui negando essa dúvida: “aprendi bastante sobre o assunto”, permitindo deduzir que atribui certo valor para a formação.

Os resultados da análise de marcas linguístico-discursivas remetem à reflexão sobre a própria polissemia do conceito, que representa um desafio operacional, podendo comprometer os resultados esperados da organização do trabalho e das práticas pedagógicas orientadas por ele. Portanto, há pesquisadores que recomendam assumir um sentido mais preciso, mais delimitado e claro desse conceito, identificando a lógica ou o referencial teórico-metodológico em que ele se inscreve (MEDEIROS, 2016; DIAZ-BARRIGA, 2006; TOBÓN, 2005).

Com relação à formação continuada inovadora sobre o enfoque conceitual de competências proposto no livro de referência e ministrada durante um ano entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016 para toda a liderança (membros do CIG, dos NEP e dos NDE), refere-se aos relatos 14 e 15. Foram coletados 19 episódios, dos quais selecionam-se os seguintes:

Um de atual coordenador de curso:

*O início do processo de construção das matrizes por competências foi marcado pela distribuição desse livro, e lembro de como me pareceu um processo bem pensado e construído, principalmente pq a prof. <sup>a</sup> responsável era a melhor possível para esta função. Um momento de ânimo!! (R14 - P070)*

Dois de atuais e ex-decanos:

*Reuniões na sala de metodologias ativas do Bloco Amarelo, com a participação do Pró-Reitor, foram muito produtivas (R14 - P005).*

*Foi realmente muito inovador. A ação de mudança foi muito intensa, pois fiz até o mapa conceitual dos capítulos do Scallon, consolidando o processo de formação por competência (R15 - P013).*

Um de membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*Essas oficinas foram bem divulgadas e os professores tiveram condições de participar. O material disponibilizado era claro e objetivo. Os palestrantes, de um modo geral, eram claros e motivavam bastante a participação (R14 - P037).*

Quatro de ex-coordenadores de curso:

*A leitura dos capítulos do livro demandou tempo e paciência e os conteúdos nem sempre estavam claros. As oficinas foram importantes para praticarmos a construção das competências do curso e para aprendermos a analisarmos o discurso utilizado anteriormente e o discurso proposto nessa nova visão (R14 - P044).*

*Esta formação trouxe novo impacto para nós professores, proporcionou movimentação para discutirmos e entendermos o significado teórico-prático sobre competências (R14 - P058).*

*Sem dúvida nenhuma, foi uma experiência de formação inovadora enquanto iniciativa de adoção institucional de uma nova abordagem curricular. Requisitou de nós corpo docente estudo e empenho, visto que sendo inovadora, exigia mais aprofundamento e comprometimento quanto o investimento individual; as oficinas desafiavam, primeiramente, todas as lideranças da instituição, cuja responsabilidade seria essencial para a criação de currículos integrados numa abordagem por competências (R15 - P058).*

*A oferta das oficinas para coordenadores, membros do NEP e do NDE propiciou a resolução de dúvidas e esclarecimentos que auxiliaram na construção das competências (R15 - P044).*

Três de docentes da IES:

*A leitura do livro foi enfadonha..., mas as oficinas práticas trouxeram clareza aos conceitos e sua aplicabilidade. O problema é que os conceitos e as diretrizes foram modificando a partir dali... hoje já não sabemos o que é válido ou o que não é... (R14 - P007).*



*As oficinas e as discussões fizeram repensar o modelo de ensino (R15 - P007).*

*Tivemos que aceitar essa forma de pensar, desde 1999, com o Botomé, vem se falando sobre o ensino por competência e foi a hora de iniciar (R15 - P010).*

Em P070, os qualificadores “bem pensado” e “(bem) construído”, além da expressão “um momento de ânimo!”, significando “um momento animador!”, são escolhas lexicais do respondente e trazem à tona não só o caráter apreciativo de julgamento perante um fato, mas revelam particularidades ligadas às circunstâncias de enunciação, a algo externo ao episódio, portanto, de caráter relativo, limitado ao universo de crenças de P070. Assim, ao dizer “um momento de ânimo!”, infere-se que tenha sido dito em contexto pouco animador. O mesmo ocorre com o uso do superlativo “a melhor possível para esta função”, que recupera algo presente em acontecimentos anteriores ao episódio, portanto de âmbito histórico-social, que possibilitam ou justificam seu uso. Esse episódio revela a expressão de aprovação do respondente e, com isso, seu posicionamento favorável à proposta de formação continuada.

P005 se constitui uma sequência narrativa de valorização do lugar (“sala de metodologias ativas do Bloco Amarelo”) e da liderança (“com a participação do Pró-Reitor”); permite inferir que é favorável às reuniões de formação (“muito produtivas”).

Em P013, o respondente corrobora com o relato 15, produzindo um discurso marcado por intensificadores (“muito inovador”; “muito intensa”) e pela palavra denotativa de realce “até” atribuída à atividade de mapa conceitual proposta nas oficinas.

P037 inicia pelo demonstrativo “essas”, que faz retomada discursiva do tema oficinas (já dito no relato 14); usando terceira pessoa, organiza o discurso em torno de adjetivos: “oficinas bem divulgadas”, “material [...] claro e objetivo” e “palestrantes claros” que “motivavam bastante a participação”. Ao mesmo tempo que se lembra das oficinas, apaga o livro sobre o qual elas tratam.

Em P044, relato 14, destaca-se a valorização dada pelo respondente à análise do discurso sobre competências que a IES apresentava no último PPC comparada à análise do discurso proposto na nova visão.

Em P058, sobre o relato 14, essa mesma informação fica subentendida na seleção lexical: emprega “novo impacto”, “movimentação” no sentido de mobilização; e na sequência “entendermos o significado teórico-prático sobre competências.” E,

sobre o relato 15, P058 inicia com uma locução adverbial assertiva (“sem sombra de dúvida”), mas se percebe que a maior parte desse texto foi construída a partir de paráfrase do relato autoetnográfico. Exceto pelo verbo “requisitou de nós”, os trechos parafraseados refletem um discurso deslocado do relato autoetnográfico, ou seja, de seu contexto, para o episódio. O efeito de sentido que provoca é o de falta de credibilidade, pois se apaga o dizer do respondente, embora por meio de estratégia que corrobora com o relato 15.

Sobre P044, relato 15, o respondente revela-se favorável às oficinas como experiência de formação inovadora, assumindo postura de observador alheio aos fatos que relembra, deslocando as ações para o processo institucional; são exemplos disso, a seleção lexical (“a oferta de oficinas propiciou”).

Em P007, relato 14, o uso do adjetivo “enfadonha” atribuído à atividade de leitura, tem sentido de monótona, cansativa; o adjetivo “práticas” atribuído a “oficinas” é redundante. O comentário avaliativo de que a “clareza dos conceitos e sua aplicabilidade proposta nas oficinas mudou e hoje os professores não sabem mais o que é válido revela sentimento de insatisfação com as orientações atuais.

P007, sobre o relato 15, trata das formações (“oficinas e discussões”) como reflexivas (“fizeram repensar o modelo de ensino”) e P010 trata da abordagem por competências como uma imposição (“tivemos que aceitar”), falada desde 1999, com Botomé (consultor da IES nessa época). Na frase “e foi a hora de iniciar”, deixa implícito que as reformulações de PPC anteriores só teorizavam sobre competências. A sequência “tivemos que aceitar” pode também ter um sentido mais amplo, de contexto, pois foram os mecanismos nacionais de regulação educacional que impuseram os currículos por competências na educação brasileira.

Assim, todos os respondentes apresentam atitudes favoráveis às formações, aproximando-se dos relatos 14 e 15, portanto tendo-as como inovadoras.

A análise desses episódios remete à formação que promove reflexão sobre a prática a partir da teoria, pois isso contribui para a inovação, sendo determinante para a constituição e o aprimoramento da *práxis* docente (IMBERNÓN, 2012). Também está relacionada com a escolha consensual do enfoque de competências feito pela IES quando da entrega do livro e das discussões sobre ele nas oficinas. Daí ser necessário conhecer esse conceito de competência adotado pela IES para fundamentar os PPC. Competência é saber agir complexo que mobiliza, de maneira interiorizada e segura, um conjunto integrado de recursos na resolução de uma

família de situações-problema. Tais recursos são constituídos de saberes (conhecimentos factuais e conceituais), saber-fazer (procedimentos, experiências) e saber-ser interiores ou exteriores ao sujeito. Vale destacar que a noção de competência difere da noção de objetivo, uma vez que diz respeito à vida cotidiana, e não aos aspectos de ordem escolar. Esses conceitos são a base de uma rede de outros termos que compõem o sistema conceitual da abordagem por competências. (SCALLON, 2015).

Cabe ainda destacar três atitudes dos atuais e ex-decanos relacionadas a essas formações, porém quanto à dimensão de gestão da inovação:

*Os principais envolvidos foram os professores do NDE e do NEP, isto foi muito produtivo e distanciou muito mais os professores que não participaram da formação dos que participaram. Creio que até hoje, não se encontrou uma forma de equacionar isto (R14 - P013).*

*Foi um processo inicial importante, que deu continuidade ao processo iniciado em 2012. Mas a confusão ainda é grande (R15 - P053).*

*A formação foi importante, mas faltou um segundo passo: mapear os conceitos genéricos sobre competências para a realidade de cada escola. Isso acabou sendo feito por necessidade, mas sem o devido acompanhamento dos especialistas em educação, certamente gerando distorções (R15 - P054).*

P013 se constitui um discurso favorável à formação (“muito produtivo”), alertando para as consequências da falta de acesso a ela pelos demais professores que não pertencem ao NDE e ao NEP das escolas da IES: “e distanciou muito mais os professores que não participaram da formação dos que participaram”. Ou seja, põe luz sobre as dificuldades da fase de rotinização (incorporação da inovação às rotinas) com grupos heterogêneos em relação ao domínio de conceitos e processos sobre competências.

Em P053, o respondente produz um discurso contido, empregando adjetivo com valor semântico explicativo (“processo inicial importante”) e destaca que se trata de continuidade da proposta de 2012; na sequência, o respondente refere-se à situação que está vivendo quando da participação nesta pesquisa, declarando opinião negativa: “Mas a confusão ainda é grande. ” Tal frase sugere implícitos como: a confusão era e continua grande, permitindo inferir que o respondente resiste à mudança por meio da negação da inovação (deu continuidade ao processo iniciado em 2012”). Trata-se de um passo a mais em direção à rejeição, mas ainda não pode ser considerada uma reação de rejeição.

Finalmente, em P054, o respondente produz um discurso categórico quanto a “mapear os conceitos genéricos sobre competências para a necessidade de cada escola”. A sequência “conceitos genéricos sobre competências” pode se referir ao estudo das competências-chave necessárias às profissões na sociedade contemporânea. Porém, não há certeza devido ao adjetivo com valor semântico vago. Argumenta que isso foi feito, mas silencia quanto a várias informações que o argumento suscita (que escola(s) fez/fizeram? Qual o resultado?) O discurso também apresenta um limitador do argumento, por meio do operador de oposição “mas” (“mas sem o devido acompanhamento dos especialistas em educação”); e finaliza com um modalizador de certeza (“certamente gerando distorções”). Assim, o discurso emprega estratégias de valor de verdade posicionando-se contrário ao processo de formação vivenciado.

Os resultados da análise das marcas linguístico-discursivas presentes nesses episódios permite refletir sobre uma das categorias teóricas desta pesquisa – a gestão participativa enquanto característica da cultura de participação coletiva curricular inovadora. Entende-se que, para haver gestão participativa, é preciso haver mentalidade colegiada, a qual se concentra na comunicação, consulta e colaboração em torno dos objetivos perseguidos pelo currículo do curso. Nesse sentido, constrói-se uma visão coletiva, um projeto de formação compartilhado sobre as intenções educacionais apoiadas pelo currículo (PRÉGENT; BERNARD; KOZANITIS, 2009).

Outra característica da IES (representada pelos formadores e gestores da época), percebida pelos respondentes, conforme o Quadro 41, é a atuação da Conselheira Pedagógica. Foram coletados 13 episódios relacionados ao relato 16, pertencentes a todos os grupos de respondentes, sendo que suas percepções variam em dois subtemas: a compreensão individual ou coletiva e a operacionalização das matrizes de competências. Sobre a compreensão individual, tem-se os seguintes episódios:

Um docente da IES:

*era como descortinar um mundo... eram muito difíceis de compreender no início, mas a Prof. X não se resignava até que entendêssemos. Quando o entendimento acontecia, tudo passou a fazer sentido! E nunca mais voltamos a ser os mesmos! A concepção de ensino era 1000 vezes mais coerente!! (P007).*

Dois membros ou ex-membros de NEP ou de NDE:

*Uma das experiências mais enriquecedoras da minha carreira docente foi participar com a professora RN de momentos de discussão e alinhamento construtivo do currículo por competências (P004).*

*Esse momento creio que foi decisivo para formulação dos PPCs. Foi árduo, mas, ao mesmo tempo, muito gratificante (P021).*

Um ex-integrante da IES:

*Momento de grande mudança. Confesso que, para mim, foi um momento de muita aprendizagem. Nunca antes eu havia refletido sobre o saber – ser, fazer e agir. E, conseqüentemente, mudanças intensas passaram a ocorrer dentro da minha sala de aula (P062).*

P007 realiza o discurso do desvelamento da compreensão (“descortinar um mundo”; “tudo passou a fazer sentido”, “e nunca mais voltamos a ser os mesmos”) que requer o empenho crítico do aluno como sujeito da aprendizagem (“eram muito difíceis de compreender no início”) e do professor (“não se resignava até que entendêssemos”). O sentimento de surpresa no final é marcado pelo uso de recurso estilístico que enfatiza a mensagem (hipérbole): “1000 vezes mais coerente!!”.

P004 produz um discurso pessoal elogioso e motivado sobre duas situações de mediação distantes no tempo: os momentos de discussão sobre as matrizes (2014) e as oficinas de produção de planos de ensino (“alinhamento construtivo”, uma abordagem teórica para relacionar os elementos dos planos de ensino entre si e com a matriz de resultados de aprendizagem do curso) (2018).

P021 produz um discurso mais impessoal, empregando adjetivos de valorização dos encontros de construção da matriz curricular. O respondente denomina o processo de “momento” e qualifica-o compondo uma sequência: “decisivo”, “árduo” e “gratificante”.

Em P062, a nominalização “Momento de grande mudança” refere-se à compreensão do conceito de competência adotado pela IES. O respondente reforça isso nas sequências “Confesso que, para mim, foi um momento de muita aprendizagem” e “Nunca antes eu havia refletido sobre o saber – ser, fazer e agir”. A última sequência narrativa revela a transposição desse conhecimento para a prática docente: “E, conseqüentemente, mudanças intensas passaram a ocorrer dentro da minha sala de aula”. Portanto, P007, P004, P021 e P062 têm atitudes positivas sobre a atuação da conselheira pedagógica, entretanto, há, dois episódios com

atitudes desfavoráveis à atuação da conselheira pedagógica. Dois membros ou ex-membros de NEP ou de NDE:

*O relato apresenta a vivência, em 2016, da conselheira pedagógica dos encontros de membros de NDE e Coordenadores de curso para a construção dos novos currículos. Acredito, pelos comentários dos colegas, que não foram momentos tranquilos, pois a incidência na formulação das competências, neste momento, já desgastada, gerou muitas críticas ao papel de mediação nessa elaboração. Não se trata de tarefa fácil, pois os professores não aceitam com facilidade correções em suas propostas (P038).*

*A questão sempre foi a negação da produção feita pelos docentes, que nunca atendiam ao esperado. Fato que colocou os docentes sempre na defensiva, desconstruindo o sentimento de pertença, de conhecimentos e saberes existentes no grupo (P014).*

P038 produz um discurso que alterna o emprego da terceira pessoa (professores – “colegas”) para narrar os fatos, com a primeira pessoa do singular (“acredito”, no sentido de “imagino”) para comentar os fatos narrados. Duas estratégias são usadas para atenuar a crítica: a atribuição da voz ao outro (“pelos comentários dos colegas”) e o advérbio de negação como modificador de adjetivos positivos (“não foram momentos tranquilos”; “não se trata de tarefa fácil”, “não aceitam com facilidade”). A seleção lexical (“incidência na formulação das competências”) e a crítica circunscrita a um aspecto específico (“neste momento”, nessa elaboração) revelam o cuidado do respondente ao emitir o juízo de valor. Trata-se de um discurso convincente de avaliador ponderado.

P014 constrói a figura do porta-voz dos membros do NDE de seu curso, empregando advérbios que intensificam aspectos negativos: “sempre foi a negação da produção feita pelos docentes”; “docentes sempre na defensiva”; “nunca atendiam o esperado”. O substantivo “fato” realiza retomada dessas percepções, atribuindo efeito de verdade ao já dito; o verbo “desconstruindo” (empregado com carga semântica negativa) é seguido de uma enumeração de elementos: o “sentimento de pertença”, “os conhecimentos” (construídos) “e os saberes existentes no grupo”. A generalização excessiva compromete a credibilidade do discurso.

Os resultados da análise de elementos linguístico-discursivos presentes nos episódios permitem a esta pesquisadora refletir sobre o privilégio de pesquisar a própria prática, numa ação realizada com intencionalidade e reveladora da própria profissionalidade: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é condição

necessária a todo docente, mas principalmente, ao formador de formadores (LIBÂNEO, 2012; ANASTASIOU, 2010).

Quanto aos episódios relativos à operacionalização das matrizes por meio atuação da Conselheira Pedagógica, há 4 episódios com posicionamento favorável à sua mediação, a partir do relato 16, sendo selecionados os seguintes:

De atual coordenador de curso:

*Foram as reuniões mais proveitosas e decisivas para tomadas de decisões. Tudo o que eu sei sobre competências e como fazer uma matriz, eu aprendi ali. Reuniões cansativas, mas muito proveitosas, a matriz começava a surgir nas nossas cabeças e já éramos capazes até de explicar para outros professores. Existia uma lógica, um método bem claro e simples para construção das competências e das matrizes (P070).*

De ex-coordenador de curso:

*Desafio imenso esse processo, visto que pela primeira vez havia uma exigência em toda a universidade com fundamentação teórico-prática, para que ocorra a construção coletiva de novos currículos, e muitos de nós ainda inseguros com esses conhecimentos, que para superação desse sentimento somente muito estudo e debate, e o apoio pedagógico da professora responsável em desenvolver a articulação sistemática com os cursos (P058).*

P070 contém impressões explícitas sobre as formações da IES (“reuniões”), por meio de adjetivos (“proveitosas”, “decisivas” e “cansativas”), inscritos em saberes de crenças. O episódio apresenta a construção do eu (professor) associada à aprendizagem, expressando afetividade positiva, em: “Tudo o que eu sei sobre competências e como fazer uma matriz, eu aprendi ali”. Em seguida, há também a afiliação do respondente ao nós (membros do NDE), em “nossas cabeças” e no verbo “éramos”, indicando evidências de aprendizagem desse grupo quando fica expresso o desejo de partilha de saberes com pares. O qualificativo “cansativas” atribuído às “reuniões” representa um aspecto de afetividade negativa, sugerindo que a tarefa de construir matrizes possa ser considerada grande e complexa, porém atenuada pela repetição do adjetivo “proveitosas”.

No episódio P058, infere-se o discurso do despreparo docente (“desafio imenso; “muitos de nós ainda inseguros”) e de subordinação à hierarquia da IES (“havia uma exigência”); ao mesmo tempo, o respondente propõe o trabalho coletivo (“somente muito estudo e debate”) com o apoio pedagógico, que se refere à atuação da conselheira pedagógica.

Os resultados da análise de elementos linguístico-discursivos presentes nos episódios permitem refletir sobre outro aspecto da categoria teórica gestão participativa – a condição de superar a limitação da fragmentação e da descontextualização, para construir a visão e orientação de conjunto numa lógica abrangente e interativa. O princípio da participação efetiva é a partilha do sentido das ações e, se esse sentido não for compartilhado, a mudança será imposta e terá poucas chances de se concretizar (MESSINA, 2001).

Assim, P070 e P058 posicionam-se favoráveis à operacionalização de matrizes que aprenderam durante os encontros com a conselheira pedagógica; no entanto, nesse item, há dois episódios que apresentam reações diferentes:

Um de coordenador de curso:

*O que senti neste período foi que os professores ministrantes estavam continuamente se aprimorando e discutindo entre si, e a cada novo semestre alguns conceitos e orientações mudavam. Isso me deixava um pouco confusa e frustrada, pois parecia que o que havia sido transmitido não era correto e que precisávamos mudar novamente a aplicação da compreensão do ensino por competências (P061).*

Um atual ou ex-decano:

*Vivenciei muitos coordenadores e membros do NDE, nos primeiros encontros, achando maluquice tudo isto e desacreditando, com o desenvolvimento do trabalho, via o entusiasmo e o entendimento do que se buscava, conseguindo implementar na prática pedagógica estas ações. Porém, sinto que isto está sendo apagado e com grande risco de retornar ao formato anterior de conteúdo, principalmente com as mudanças de coordenações e do incremento de novos professores que não estão sendo acompanhados como anteriormente (P013).*

P061 contém emoções explícitas, as quais se localizam no domínio dos saberes de crenças; sua percepção relatada refere-se ao começo da atuação dos formadores, quando ainda se construía a lógica da operacionalização das matrizes. Fica clara a intenção de expressá-las no trecho inicial “O que senti neste período”. O verbo “sentir” é empregado como “perceber”, pois, em seguida, é relatado o acontecimento desencadeador das emoções: “a cada novo semestre alguns conceitos e orientações mudavam”. Também a expressão “a cada novo semestre” sugere uma amplificação do acontecimento como uma estratégia de persuasão ao leitor. Em contrapartida, as emoções expressas pelos adjetivos “confusa” e “frustrada” são modalizadas pelo advérbio “pouco”; também o emprego do verbo “parecia” atenua a informação de que “o que havia sido transmitido não era correto”.



Dessa forma, P061 apresenta-se como um avaliador ponderado ao interpretar criticamente o fato vivido. Portanto, posiciona-se com atitude desfavorável ante a atuação dos formadores de modo geral.

Em P013, o respondente produz discurso afiliado ao eu (professor-decano ou professor-ex-decano), posicionando-se explicitamente sobre os fatos relatados. O discurso é marcado por dois tempos verbais: no pretérito perfeito (“vivenciei”, “via”, “buscava”), relata as memórias sobre mudanças de percepção de coordenadores e membros de NDE, provocadas pela mediação da conselheira pedagógica, num processo que ia do descrédito (“maluquice”) ao “entusiasmo e entendimento”; e no presente do indicativo (“sinto”, “está sendo apagado”, “não estão sendo acompanhados), realiza autorreflexão sobre o processo recente de mudanças na condução das reformulações curriculares (“grande risco de retornar ao formato anterior de conteúdo”). O adjetivo “grande” incide sobre toda a sentença, sugerindo sentimento de preocupação com essas modificações. A reação do respondente é de rotinização, ou seja, já aceitou o processo de formação, tendo preocupação agora com a manutenção dessa inovação incorporada nas rotinas de quem vivenciou esse processo, mas não pelos novos professores. Portanto, essa preocupação é de quem descartou as ligações com as antigas formas de agir e não quer que elas voltem.

Os resultados da análise de pistas linguístico-discursivas presentes nesses episódios permitem refletir sobre inovação disruptiva, categoria teórica desta pesquisa. As instituições de ensino são sistemas com rotinas e padrões já sedimentados que, aparentemente, funcionam em sincronia e com relativo êxito, tornando-se difícil a proposição e implementação de mudanças. Assim, é difícil a disrupção porque as definições e trajetórias do aperfeiçoamento mudam, e o que era eficiente passa a ser irrelevante, sendo um desafio gerenciar trajetórias de aperfeiçoamento para direcionamentos disruptivos (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012).

Sobre mediação pedagógica, referente ao relato 18, com 11 episódios coletados, excetuando-se os atuais coordenadores, os demais grupos registram essa lembrança. Selecionaram-se os seguintes episódios:

Um ex-integrante da IES:

*Não estava mais no NDE naquela época. Mas tendo trabalhado mais tarde com o CEA<sup>78</sup>, observo que a afirmativa colocada, sobre a mediação pedagógica sobre os conceitos da literatura para abordagem por competências, faz sentido. Pois, havia a cada semestre, professores novos entrando no sistema, bem como muitos que ali estavam, também não haviam se inteirado sobre o conjunto das ações (P062).*

Um membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*As reuniões das quais participei eram organizadas e mediadas por um profissional que conduzia as reflexões, de modo a levar os professores a compreenderem os procedimentos que deveriam ser adotados para elaboração do currículo do curso (P037).*

Dois docentes da IES:

*a mediação foi o ponto essencial para que a compreensão do modelo acontecesse. Vimos surgir a partir da mediação a essência do curso! Sem ela, não teríamos conseguido chegar lá! Faríamos a mesma colcha de retalhos que fazíamos antes... (P007).*

*em 2017 havia nova coordenação em que a coordenadora NUNCA havia passado por NENHUMA oficina, assim foi necessário um suporte do NDE ao coordenador (P010).*

P062 se inscreve no discurso como pertencente ao grupo de formadores da IES e, embora distantes no passado (o relato 18 descreve a atuação da pesquisadora em 2016 e neste episódio, o respondente se remete a suas atividades em 2018), esses dois professores compartilham a mesma função em fases distintas de implementação curricular. Assim, adquire efeito de valor de verdade a sequência “observo que a afirmativa colocada sobre a mediação pedagógica, sobre os conceitos da literatura para abordagem por competências, faz sentido”. A sequência narrativa seguinte funciona como argumento de prova concreta: “havia a cada semestre, professores novos entrando no sistema, bem como muitos que ali estavam, também não haviam se inteirado sobre o conjunto das ações”. Portanto, o respondente P062 posiciona-se favorável à mediação pedagógica permanente para garantir que a inovação seja incorporada nas rotinas do sistema acadêmico das IES privadas.

P037 define o trabalho do mediador nas reuniões com os membros de NDE: “eram organizadas e mediadas por um profissional que conduzia as reflexões”. E explica a intenção das reflexões: “levar os professores a compreenderem os

---

<sup>78</sup> Centro de Ensino e Aprendizagem da IES pesquisada.

procedimentos que deveriam ser adotados para elaboração do currículo do curso”. O verbo dever (“deveriam ser adotados”) refere-se à lógica de operacionalização das matrizes curriculares.

P007 mantém o discurso de tom entusiástico (frases exclamativas) do episódio anterior; enfatiza o valor da mediação (“foi ponto essencial”; “sem ela, não teríamos conseguido”) e reflete, por meio de expressão popular (“colcha de retalhos”) sobre os currículos produzidos anteriormente. Portanto, P062 e P007 se posicionam favoráveis à mediação pedagógica para operar novos modelos curriculares.

P010 usa recursos verbo-visuais para enfatizar o desconhecimento do processo pela nova coordenadora (caixa alta em advérbios intensificadores de tempo e de quantidade) e valorizar “o suporte do NDE ao coordenador”. Permite inferir que a mediação precisa ser feita pelo NDE, ou seja, adquirirá autonomia se aprender efetivamente. Essa reação é de adaptação, ou seja, uma fase de rotinização definitiva, em que o grupo faz ajustes para manter a inovação na rotina.

Os resultados da análise de pistas linguístico-discursivas presentes nesses episódios permitem refletir sobre o real papel da mediação pedagógica que contribui para a ruptura paradigmática da pedagogia do consenso na qual a comunidade acadêmica habitua-se às orientações prescritivas, para aceitar processos decisórios que incluem a dúvida e a possibilidade reflexiva (CUNHA, 2016). A mediação pedagógica parte da reflexão crítica e do processo de trabalho docente, tendo a escuta como um princípio da prática de aconselhamento pedagógico.

A respeito das reuniões de colegiado para validação da escrita de competências do curso, como um momento de formação para o corpo docente, presente no relato 17, foram coletados 14 episódios, envolvendo todos os grupos de respondentes. Desses, 9 posicionaram-se desfavoráveis a essa mudança na condução de novas matrizes curriculares, dos quais destacam-se os seguintes episódios:

Ex-coordenador de curso:

*Contudo a reunião de colegiado é muito incipiente para aprofundamentos tão necessários e ricos, contudo já não contávamos com horas para estender esse debate a todos e todas do curso. Assim apenas o NDE assume o conhecimento e o desenvolvimento do novo processo (P058).*

Dois atuais ou ex-decanos:

*Infelizmente, quando chegou o momento de se fazer essa reflexão mais profunda sobre o tema, o corpo docente parecia ter esgotado sua paciência para se dedicar ao tema e queria aprovar tudo o mais rapidamente possível (P054).*

*Pelo que me lembro, nosso curso não chegou até o estágio de apresentar as competências ao Colegiado, por não o ter ainda validado (P005).*

Docentes da IES:

*Foram apenas informações das decisões com o argumento de que não havia tempo hábil para discussões (P064).*

Membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*Acredito que não foi fácil a validação das competências, pois muitos professores ainda não entenderam a proposta. Como os professores não elaboraram diretamente as competências ficou difícil de aprovar numa única reunião do colegiado (P038).*

O discurso do respondente em P058 é de resistência à validação das competências pelo corpo docente do colegiado do curso; a repetição do operador argumentativo, “contudo”, sendo que o primeiro uso inicia o episódio, parece contrargumentar com o relato autoetnográfico que conduz o instrumento de pesquisa. A estrutura do episódio é composta por uma sequência expositiva que visa justificar a decisão de não envolver os professores do curso na construção do currículo: “reunião de colegiado muito incipiente” e “já não contar com horas para estender o debate a todos” os docentes.

Em P054, o respondente produz um discurso em terceira pessoa, distanciando-se dos pares, para avaliar os fatos, embora apresente forte carga emotiva (“infelizmente”), expondo o próprio sentimento e o de pares (“parecia ter esgotado sua paciência”). Na sequência “queria aprovar tudo o mais rapidamente possível”, fica implícita a reprovação dessa atitude pelo respondente e também sua impotência para mudar a situação na época.

P005 registra a incompletude do processo percorrido pelo curso em que atua (“por não tê-lo ainda validado). O advérbio de tempo “ainda” ( significando ‘até este momento’) possui implícito um juízo de valor de que deveria ter feito isso, já que estão em fase de implantação.

Em P38, o respondente se inscreve em grupo diferente dos docentes (NEP ou NDE) e introduz um comentário avaliativo atenuado pela oração iniciada por “acredito que” (significando “imagino”, “suponho”) e pela negação de um adjetivo

com carga semântica positiva (“não foi fácil”) e justifica: “pois muitos professores ainda não entenderam a proposta”. Inicia a segunda frase com o operador argumentativo “como”, com sentido de causa: “Como os professores não elaboraram diretamente as competências, ficou difícil aprovar em uma única reunião do colegiado.” Fica implícita a posição de distanciamento do respondente, evidenciando que não tem responsabilidade de mediar a aprendizagem dos pares sobre o processo que ele conhece.

Os resultados da análise das marcas linguístico-discursivas presentes nos episódios permitem refletir sobre a categoria teórica desta pesquisa – validação das competências. Fica evidente que a prática de validação de competências no ensino superior ainda não se constitui um processo sistematizado que permita o aperfeiçoamento ao longo do tempo. Também não se analisa a clareza do propósito enunciado em cada elemento descrito na competência, mesmo em se tratando de serem especialistas das áreas a serem avaliadas. Limita-se, portanto, à apresentação burocrática nas reuniões de colegiado, carecendo de instrumentos e processos mais objetivos sobre validação semântica, teórica e empírica (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Por outro lado, há atitudes favoráveis a essa mudança na condução de novas matrizes curriculares, dos quais destacam-se os seguintes episódios:

Um docente de IES:

*discutimos muito no colegiado! Todos participaram! Antes disto, parece que estávamos ali só para cumprir o que o coordenador dizia para fazer, depois disto sentíamos fazer parte do curso e de suas decisões pedagógicas e estratégicas. O curso pareceu ter sentido a partir dali!* (P007).

Um membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*A validação das competências foi realizada em reuniões entre membros do NDE e grupos de professores responsáveis por determinadas disciplinas* (P037).

P007 produz um discurso marcado pelo entusiasmo (frases exclamativas; intensificador “muito” e pronome indefinido “todos”) e pela reflexão sobre o encontro de validação do PPC na reunião de colegiado do curso; as locuções adverbiais de tempo “antes disso” e “depois disso” marcam o início de cada reflexão; o verbo

parecer modaliza os comentários. Assim, produz-se um discurso de mudança: de um colegiado burocrático para um colegiado de decisões pedagógicas e estratégicas.

P037 permite inferir que em seu curso não validam competências somente nas reuniões de colegiado; também realizam reuniões entre NDE e grupos de professores de disciplinas.

Assim, os dois respondentes representam as vozes de dois membros de NDE que relatam terem mais que atitude de aceitação da validação de competências do curso como um momento de formação para o corpo docente, pois P007 permite inferir que o corpo docente já descartou as ligações com a antiga forma de agir no colegiado, incorporando em suas rotinas a discussão de “suas decisões pedagógicas e estratégicas”. Já em P037, os membros do NDE, além da atitude de aceitação e da rotinização inicial (descarte), realizam adaptação (ajustes para manter a mudança na rotina do curso), promovendo reuniões com “grupos de professores responsáveis por determinadas disciplinas”.

Sobre algumas etapas da operacionalização das matrizes de competência, envolvendo os relatos 19, 20 e 21 sobre temas de estudo e resultados de aprendizagem, coletaram-se 31 episódios, sendo selecionados e agrupados os seguintes:

Um atual ou ex-decano:

*Os professores sentiram-se mais confortáveis partindo dos temas de estudo para, então, definir os resultados de aprendizagem (R19 - P054).*

Um docente da IES:

*eu nunca consegui trabalhar com os temas de estudo primeiro... na primeira formação não foi assim que aprendemos e aí ficou difícil reverter este modelo.... (R19 - P007).*

Um ex-integrante da IES:

*Os resultados de aprendizagem tinham que ser diretamente relacionados às competências. (R19 -P018).*

Ex-coordenadores de curso:

*Obtivemos o apoio e a colaboração dos professores do 1º Período, para este exercício, o qual foi riquíssimo, mais já mostrava os desafios que teríamos que superar (R20 - P058).*

*A participação dos professores ministrantes das disciplinas foi relevante. Os professores que trabalhavam em uma mesma área, literatura ou língua inglesa, por exemplo, puderam se reunir com o conselheiro pedagógico e construir os temas e RAs relacionados às competências e aos elementos de competência. Essas reuniões foram muito produtivas e trouxeram ótimos resultados (R20 - P044).*

*O NDE de meu curso buscou integrar os temas de estudo e a distribuição dos temas em poucos RAs que permitissem um pouco mais de tempo para seu desenvolvimento torna o aprendizado mais efetivo (R21 - P044).*

*Muita dificuldade entre os professores/as uma coisa é o debate teórico e outra sem dúvida é a materialização do processo na construção cotidiana, significa uma nova cultura pedagógica e didática, em que pese as inúmeras formações que participamos ao longo desse período, com profissionais renomados mundialmente, relatando suas experiências (R21 - P058).*

Um membro ou ex-membro de NEP ou de NDE:

*A computação criou o NIC (Núcleo de Integração da Computação), por meio do qual mantém um alinhamento entre as diversas competências e disciplinas comuns. Professores especialistas em suas disciplinas foram e são envolvidos (R20 - P004).*

Sobre o relato 19, P054 se constitui um discurso cuja marca de subjetividade está presente na escolha lexical do verbo (“sentiram-se”) e do adjetivo precedido de intensificador (“mais confortáveis”), ambos se referindo aos professores; dessa forma, o respondente posiciona-se como um observador distante dos fatos vividos, porém incorpora o sentimento e a ideologia de seus pares. A expressão “sentir-se mais confortável” está relacionada a “zona de conforto”, significando que os professores sentem maior segurança, dada a sua experiência e os valores envolvidos no trabalho, em começar a operacionalizar a matriz a partir dos temas de estudo. Também fica implícito nessa expressão que os professores vivenciaram as duas formas: partir dos temas de estudo para os resultados de aprendizagem e vice-versa. P054, portanto, revela atitude favorável à operacionalização proposta no relato 19.

Em P007, o respondente reproduz o discurso do pragmatismo; ao afirmar “nunca consegui trabalhar com os temas de estudo primeiro”, as reticências indicam interrupção do dizer, ficando silenciados os motivos. Em “na primeira formação não foi assim que aprendemos”, deixa implícito que o respondente aprendeu os dois procedimentos. E “e aí ficou difícil reverter este modelo....” apaga a comparação entre os dois procedimentos e a escolha consciente por um deles, prevalecendo a

lógica do fazer mais fácil, do já conhecido. Assim, o respondente se distancia do relato 19, mas atitude favorável à operacionalização da matriz de temas de estudo.

Em P018, o advérbio de modo “diretamente” atribuído à locução verbal “tinham que ser relacionados” contém uma crítica implícita ao mapeamento de competências instituído pela IES. Deixa implícito que não deveriam existir os elementos de competência. Assim, nesse aspecto, o respondente tem atitude de resistência à proposta de matrizes curriculares da IES para 2017, negando a importância dos elementos de competência.

P058 relata a participação dos professores do 1º período e nomeia a etapa de elaboração de temas de estudo como “exercício”, indicando ser uma atividade de aprendiz e, ao mesmo tempo que valoriza esse exercício pelo superlativo “riquíssimo”, projeta o grau de complexidade ainda por vir (“mais já mostrava os desafios que teríamos que superar”). Seu posicionamento é de atitude desfavorável à construção de matrizes proposta pela IES em virtude do grau de complexidade.

Os exemplos das áreas de conhecimento mencionados em P044 (relato 20) circunscrevem o curso em uma situação vantajosa e atípica em relação aos demais, visto ter um dos membros do NDE que também é conselheiro pedagógico. Isso permite maior segurança para a construção do currículo por competências; neste caso, a etapa de elaboração de temas de estudo e RAs com os docentes de 1º período, conforme se deduz a partir dos adjetivos atribuídos às reuniões (“muito produtivas”) com “ótimos resultados”. Assim, o respondente tem atitude favorável à operacionalização curricular proposta.

Em P044 (relato 21), o respondente avalia a partir de sua experiência após a implantação das matrizes (2018) e confirma a necessidade de integração dos temas de estudo em poucos RA, apresentando argumentos oriundos da prática (“que permitissem um pouco mais de tempo para seu desenvolvimento”), ou seja, permite inferir que os professores aplicaram a matriz em suas aulas e constataram haver pouco tempo para o estudante ter uma aprendizagem efetiva. O episódio revela ainda, que essa decisão foi tomada pelo NDE a partir da escuta de outros pares no curso. Essa atitude, dada a situação do episódio envolver um passado mais recente, representa uma adaptação cuidadosa para que a inovação se mantenha na rotina do curso.

P058 inicia por sintagma nominal (“muita dificuldade entre os professores”), deixando implícito que se trata da implementação da proposta curricular. Em



seguida, constrói uma sequência expositiva de visão dicotômica da teoria separada da prática: “uma coisa é o debate teórico e outra sem dúvida é a materialização do processo na construção cotidiana”. Dessa forma, em termos de implementação curricular, P058 reproduz o discurso do legado cultural brasileiro sobre o tema, fruto do senso comum. A segunda sequência expositiva se refere à valorização da prática, iniciada pelo verbo “significa” seguida de sintagma nominal “uma nova cultura pedagógica e didática. Finaliza com uma sequência narrativa sobre o investimento da IES em formações para os docentes. O respondente posiciona-se numa atitude de defesa em que considera difícil a proposta se consolidar na prática, configurando-se uma forma de resistência a ela.

Por meio de efeitos metafóricos (“a computação criou”), P004 se constitui um discurso impessoal em que narra as iniciativas de gestão coletiva do currículo no tempo presente (2019). Entretanto, há marcas no texto de retorno ao tempo da construção das matrizes (2017): “Professores especialistas em suas disciplinas foram e são envolvidos”. O efeito de sentido desse discurso é de credibilidade, permitindo inferir que o respondente tinha atitude favorável à proposta curricular e hoje está na fase de infusão, ou seja, na qual o sistema inovador não só é usado em profundidade e está integrado aos processos de trabalho, como também cria novos processos para garantir a sustentação da inovação.

Os resultados da análise de marcas linguístico-discursivas presentes nos episódios remetem à categoria teórica desta pesquisa – a reconfiguração de saberes. Ou seja, propõe-se que a reconfiguração de saberes se efetive também nos temas de estudo das disciplinas. Isso porque a maior parte das propostas curriculares da IES foram pautadas numa educação centrada em conteúdos informacionais em que os alunos deveriam absorver fatos, conceitos e procedimentos compartimentalizados em disciplinas como verdadeiros repositórios de conteúdo. Para fazer a transição dessa perspectiva para temas de estudo articulados entre teoria e prática, entende-se que é preciso reconfigurar esses saberes; caso contrário, ao não articular teoria e prática de forma permanente, a tendência ao empobrecimento teórico da formação, em nome de atividades práticas ocorrerá frequentemente, de modo que a prática poderá suprimir a teoria, desestimulando o enfrentamento das dificuldades de compreensão e aprendizagem (MOGILKA, 2003; CUNHA, 2016).

Ainda sobre essa etapa de operacionalização das matrizes curriculares por competência, cabe analisar três episódios sobre essa proposta em uma escola da IES:

Um atual coordenador de curso:

*Nesta fase a Escola já estava com o processo sendo conduzido por outra pessoa pois houve mudança de Decano, e esta outra pessoa passou a conduzir de outra maneira...continuamos firmes com as competências já formuladas, mas foram adicionadas outras que eram da Escola. O processo ficou confuso e o grupo desmotivou-se. As reuniões eram apenas com os NDEs e coordenações, muito demoradas e não avançavam. Perdemos muito tempo fazendo coisas que já estavam feitas... (R20 – P070)*

*Com a mudança de orientadora do processo o grupo ficou "perdido" no modo de operacionalizar a matriz, fazendo o melhor possível pois o prazo para término da confecção da matriz estava próximo... (R20 – P070)*

Um atual ou ex-decano:

*As etapas após a definição dos temas de estudo nunca ocorreram no âmbito do curso, tendo sido atropeladas pela definição das matrizes em conjunto por toda a Escola, em reuniões absolutamente confusas e pouco produtivas (R20 - P005).*

O primeiro episódio desvincula-se do relato autoetnográfico proposto sobre temas de estudo e passa a relatar uma mudança administrativa ocorrida na IES e os efeitos para o processo de construção das matrizes curriculares de seu curso. Destaca-se a denominação de “grupo” dada por P070 ao NDE de seu curso nos dois episódios. Dessa forma, o eu (professor-coordenador) se distancia do outro (“grupo”) para mencionar as emoções por meio de verbos e locuções (“desmotivou-se”, “ficou perdido”). Ao mesmo tempo, afilia-se à identidade social do “nós” (membros do NDE) usando verbos na primeira pessoa do plural (“continuamos”, “perdemos”) para se referir às reações que tiveram durante as reuniões. Os advérbios (“muito” e “não”) contribuem para construir uma representação de reuniões improdutivas: “muito demoradas”, “não avançavam”. A última frase do primeiro episódio (“perdemos muito tempo fazendo coisas que já estavam feitas...”) opõe-se à declaração do segundo episódio (“...o prazo para término da confecção da matriz estava próximo...”); nesse, destaca-se a expressão “perdido” para o NDE do curso. Ou seja, o respondente relata que a mudança institucional comprometeu um trabalho que já vinha sendo construído e que percebeu as consequências da descontinuidade para o trabalho.

Considera-se, portanto, que o respondente se posiciona desfavorável ao encaminhamento feito sobre a operacionalização das matrizes.

P005 produz um discurso tenso em que a seleção lexical do termo “atropeladas”, tem valor semântico de agressividade, para expressar que não houve tempo para a definição dos temas de estudo; também seleciona modalizadores avaliativos precedendo adjetivos (“absolutamente confusas”; “pouco produtivas”) para depreciar as reuniões de produção de matrizes feitas na escola do respondente com todos os NDE dos cursos. Portanto, o respondente rejeita o processo de condução de operacionalização das matrizes feito em reuniões de toda a Escola.

Os resultados da análise de elementos linguístico-discursivos presentes nos episódios permitem refletir sobre a gestão da inovação em nível gerencial no contexto educacional. O nível gerencial é formado pelas equipes de gestão próximas do conjunto de docentes, orientando-os e sendo responsáveis pela parte formal e operacional dos processos, num esforço de mobilização, organização e articulação do desempenho humano de modo a promover a sinergia coletiva, em cada contexto, tendo compromisso com os princípios democráticos e institucionais (LÜCK, 2013). Nesse sentido, o formador da IES representa esse nível gerencial, responsabilizando-se tanto pelas orientações das etapas do processo, as quais são fatores decisivos para a adoção da inovação, como identificando condições facilitadoras e contribuindo no enfrentamento de obstáculos (FULLAN; HARGREAVES, 1999).

Cabe, ainda, apresentar reações de rejeição à operacionalização de matrizes por um respondente que não participou dos encontros de formação no período de 2015 a 2017 e, no momento do preenchimento do instrumento de pesquisa, teve conhecimento desses procedimentos.

Um docente da IES:

*Não participei e meus coordenadores nunca me repassaram tais conteúdos (R16-P064).*

*Nunca fui convidado e acredito que 70% dos meus colegas de Curso não tenham ideia dessa concepção e dessa terminologia (R19 - P064).*

*Disciplinas fundamentais do curso desapareceram, e quando questionado em reuniões de colegiado, a resposta era, exigência que vem de cima e não tem argumento (R20 - P064).*

No relato 16, P064 emprega o pronome demonstrativo “tais” (“tais conteúdos”) referindo-se ao já dito sobre competências (relato 16) e, num tom de denúncia (“meus coordenadores nunca me repassaram tais conteúdos”) põe em evidência relações de poder e comunicação.

No relato 19, o respondente retoma o discurso de excluído (“nunca fui convidado”) e faz suposição (“acredito que”) sobre a falta de conhecimento dos demais docentes de seu curso. A indicação de porcentagem (70% dos meus colegas de Curso) busca dar efeito de sentido de verdade ao comentário avaliativo.

No relato 20, P064 emprega tom de denúncia ao relatar a falta de justificativas plausíveis para os questionamentos sobre a grade curricular do curso. Deixa implícitas as relações de poder e disseminação das informações na IES.

Os resultados da análise de marcas linguístico-discursivas nos episódios se relacionam com uma categoria teórica desta pesquisa – as inovações sustentadoras, pertencente à dimensão dos aspectos gerenciais em nível institucional. As inovações sustentadoras (ou sustentadas) ocorrem dentro do sistema, visando à melhoria gradual, e podem ser mecanismos de autocorreção, pois, por mais rígidos que sejam, não permanecerão para sempre sem um desafio (BORGES; TAUCHEN, 2018). Por outro lado, qualquer que seja o movimento inovador em educação, em maior ou menor grau, substancialmente não será percebido, em sucesso ou em fracasso, de forma tão imediata, pois não se trata somente de mudanças estruturais; alteram-se também condutas de âmbito cultural, profundamente arraigadas, talvez sendo esse o maior desafio quando se discutem mudanças na educação (BORGES; TAUCHEN, 2018).

Outra etapa de construção das matrizes curriculares por competências é a representação do desenvolvimento da competência pelo estudante ao longo do curso. Foram coletados 8 episódios referentes ao relato 22, sendo selecionados os seguintes:

Dois atuais ou ex-decanos:

*O primeiro mapeamento foi realizado de maneira satisfatória, mas o prazo era muito exíguo para uma discussão ampla e profunda. As correções estão sendo feitas conforme as disciplinas estão sendo implantadas (P054).*

*O trabalho de desenvolvimento das competências, feito às pressas (e carinhosamente chamado de "galinha pintadinha" em nosso curso, não conseguiu atingir um resultado completo) (P005).*

Um ex-coordenador de curso:

*O NDE do curso percebeu que já trabalhávamos com as trilhas de aprendizagem, porém de maneira intuitiva e a formalização do processo se demonstrou muito burocrático (P024).*

Em P054, o respondente organiza o discurso a partir da seleção dos adjetivos como recurso para expressar seu ponto de vista. Assim, o sintagma nominal “primeiro mapeamento”, referente à representação da progressão do desenvolvimento das competências pelos alunos, tem sua realização qualificada como “satisfatória” e a condição (“prazo”) para essa realização recebe os qualificadores avaliativos “muito exíguo” para atender às expectativas de “discussão ampla e profunda”. Fica implícito esse processo de reformulação gradativa na última frase (“As correções estão sendo feitas conforme as disciplinas estão sendo implantadas”), referente à implantação que ocorre no tempo da fala do respondente. Portanto, é possível afirmar que a compreensão do currículo como dinâmico e em processo permanente foi incorporado à rotina, descartando-se as antigas formas rígidas de concepção curricular.

P005 se constitui um discurso argumentativo que rejeita essa etapa de desenvolvimento da competência, por meio do estabelecimento da relação intertextual com um projeto infantil de animação com muito sucesso na internet e que foi parodiado num programa humorístico de televisão. A relação de comparação com o ato de pintar, atividade cultural do universo infantil, causa efeito de descrédito à etapa de representação da progressão do desenvolvimento de competência pelos alunos. Embora esse efeito de ironia seja atenuado pelo modalizador “carinhosamente”, reforça-se a crença da desvalorização do conhecimento pedagógico enquanto ciência.

Em P024, o respondente apresenta um jogo estratégico de afiliações a grupos com diferentes funções na IES, para criticar o tema do relato 22: terceira pessoa para se referir ao NDE, distanciando-se das ações desse grupo (“percebeu”); primeira pessoa do plural para se referir aos professores do curso, aproximando-se das ações desse grupo (“trabalhávamos”); e uso do sintagma nominal (“formalização do processo) e pronome reflexivo “se” para apagar o grupo responsável pela ação na IES, a fim de criticá-la sem refletir sobre esse grupo (“muito burocrático”). Assim, o respondente, identificando-se como professor do corpo docente do curso,

implicitamente, assume a voz deles ao criticar essa etapa da proposta curricular. Outro aspecto relevante é o adjetivo “intuitivo”, referindo-se à nominalização “trilhas de aprendizagem” e cujo efeito de sentido revela o discurso da ação prática que impede a percepção do valor da teoria, tendendo ao menosprezo daquilo que não é percebido, numa perspectiva acrítica do conhecimento científico da educação. E ainda, ao empregar “trilhas de aprendizagem”, o respondente desloca um conceito da área corporativa, que, por ter sido adotado de forma intuitiva, não é autossustentável. E, finalmente, o respondente emprega o qualificativo “muito burocrático” para denominar a etapa institucionalizada de construção da proposta curricular, significando “muita formalidade” e revelando uma reação de rejeição a ela. Posiciona-se, portanto, com atitude de resistência por meio da negação dessa etapa da matriz curricular por competências.

A análise das marcas linguístico-discursivas desse episódio leva a refletir sobre uma das categorias teóricas desta pesquisa – a hibridização de discursos, pertencente aos aspectos pedagógicos em nível institucional. Trata-se de mesclas de diferentes teorias, resultando em construções híbridas, ou seja, discursos ambíguos em que nem sempre as marcas originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando à sua legitimação. Os múltiplos discursos assumem assim a marca da ambivalência pela qual é possível atribuir a um objeto ou evento mais de uma categoria (LOPES, 2002).

Sobre a elaboração de resultados de aprendizagem dentro da matriz de competências, pertencente ao relato 23, coletaram-se 7 episódios, sendo selecionados os seguintes:

Um ex-coordenador de curso:

*A mobilização dos professores tem que ser constante, e está é uma tarefa para o NDE assegurar o ponto de partida do processo nas matrizes (P058).*

Um atual ou ex-decano:

*A resposta a esta pergunta é por dedução, pois não temos feito um acompanhamento próximo o suficiente para checar esse quesito. O curso tem tido outras prioridades (P005).*

Um docente da IES:

*ainda tenho e observo dos colegas, n problemas para escrever os RAs (P010).*

Um ex-integrante da IES:

*Até o semestre passado, enquanto eu estava no CEA, havia professores escrevendo os RA sem ter nunca visto a matriz (P062).*

Em P058, o respondente faz uma retomada, não propriamente textual, mas discursiva, dos já-ditos que sustentam o discurso (relato 23) por meio do demonstrativo “esta”. Assim, no trecho “esta é uma tarefa para o NDE”, refere-se ao relato 23 (elaboração da matriz de resultados de aprendizagem), considerando-a “o ponto de partida do processo nas matrizes”. Dessa forma, mesmo que se posicione como observador do episódio, distanciando-se do que relata, pode-se inferir que tem uma reação favorável às inovações propostas a partir do currículo por competências.

Em P005, o respondente menciona uma pergunta que não existe no relato 23 e que pode ter sido um questionamento feito a si mesmo a partir do relato. O demonstrativo “esse” faz uma retomada discursiva dos já-ditos que sustentam o discurso (relato 23), mais precisamente o trecho “não se pode escrever resultados de aprendizagem fora da matriz, pois estarão descontextualizados, voltando a ter a lógica da fragmentação das disciplinas”. Então, o discurso do episódio dialoga com esse trecho ao informar: “não temos feito um acompanhamento próximo o suficiente para checar esse quesito”. E a justificativa (“O curso tem tido outras prioridades”) sugere algumas inferências, dentre elas, atribuir pouco valor ao “quesito”. Isso permite inferir que o respondente apresenta atitude desfavorável à orientação do relato 23.

Em P010, o respondente declara a própria dificuldade e a de seus colegas quanto à escrita dos RA, silenciando quanto à questão da localização desses elementos na matriz do curso. Tanto P007 como P010 revelam atitudes desfavoráveis à orientação dada no relato 23.

Os resultados da análise de elementos linguístico-discursivos presentes nos episódios permitem refletir sobre integração curricular, categoria teórica desta pesquisa, pertencente à abordagem de construção curricular coletiva. Propor integração curricular a partir de matrizes significa propor um desenho curricular que requer trabalho colaborativo, para que as diferentes áreas de formação estejam

efetivamente interligadas. A construção curricular assenta na ideia de que os conteúdos deverão ir ao encontro das competências a adquirir e das aprendizagens a realizar, devendo ser conceitualizado e contextualizado de forma integrada (ZABALZA, 2003). Por outro lado, a afirmação “a mobilização dos professores tem que ser constante” (P058), associa-se à categoria teórica da retroação entre inovação sustentada e disruptiva. Essa categoria defende que as inovações sustentadas podem promover inovação disruptiva, contornando o sistema, produzindo respostas e promovendo melhorias nos processos. Assim, pode haver um processo de interagir (ideias de inovações no ensino), retroagir (cruzam-se com outras experiências e inovações) e criar (organizam-se em ensino inovador) (BORGES; TAUCHEN, 2018).

A etapa final das matrizes por competências é a elaboração dos indicadores de desempenho (ID), referentes ao relato 24, sendo coletados 7 episódios, dos quais selecionaram-se os seguintes:

Um docente da IES:

*este foi um ponto que deu subsidio para o que fazíamos de forma empírica. Agora temos uma clara ideia formal do que temos que avaliar, pois os critérios deixam de ser subjetivos (P007).*

Dois atuais ou ex-decanos:

*Facilitou muito meu trabalho, principalmente quanto as avaliações. Mais direto, e não deixa dúvida para o aluno, quanto a correção e o que está sendo avaliado (P028).*

*Tenho a impressão que os ID foram definidos como mera adaptação do modelo tradicional de avaliação e que os estudantes não entendem a relevância dos ID (P054).*

Um ex-integrante da IES:

*Esses "checkpoints" otimizam a elaboração do feedback (P024).*

P007 se refere ao já dito sobre o conceito e as características dos indicadores de desempenho na matriz de competências (relato 24), destacando sua importância para orientar a observação docente quanto ao desempenho do estudante (“subsidio para o que fazíamos de forma empírica”). E afirma ter a compreensão da prática (“Agora temos uma clara ideia formal do que temos que avaliar”). Porém, ao concluir “pois os critérios deixam de ser subjetivos”, emprega o adjetivo “subjetivos” de forma



inadequada, pois os critérios ficaram mais explícitos para o docente e o discente, reduzindo a subjetividade, não a eliminando. O respondente se revela favorável à elaboração de ID, visto que fala de um tempo atual e com base em sua experiência.

P028 valoriza os indicadores de desempenho para a avaliação somativa, tanto para o docente (“facilitou muito o meu trabalho”) como para o estudante (“não deixa dúvidas para o aluno”). O respondente silencia quanto à contribuição dos indicadores de desempenho para acompanhar processos de aprendizagem do estudante. Assim, a adesão dos docentes aos indicadores de desempenho não representa uma inovação no ensino, se os processos avaliativos continuam tradicionais. O respondente tem atitude favorável elaboração de ID, mas não parece ter mudado sua prática avaliativa.

P054 faz uma reflexão sobre o que ficou confirmado em P028: os ID foram definidos “como mera adaptação do modelo tradicional de avaliação”; daí os estudantes não entenderem “a relevância dos ID”; essas sequências permitem inferir que os estudantes não percebem mudança na condução dos processos avaliativos do professor. Este respondente é favorável à elaboração dos ID, mas é desfavorável à compreensão e aplicação que tomou na IES.

P024 utiliza os estrangeirismos “checkpoints” e “feedbacks” por influência do relato 24; o verbo “otimizar” reproduz o discurso do mundo empresarial e significa potencializar a criação de condições mais favoráveis. Nesse sentido, pode-se afirmar que o respondente está mais consciente do ID como norteador de processos formativos do estudante. Tem atitude favorável à elaboração de ID.

Esses resultados de análise permitem ser associados à categoria teórica da avaliação formativa, que compõe os critérios de experiências inovadoras e pertence aos aspectos de ensino e aprendizagem em nível individual. Entende-se avaliação formativa como o acompanhamento do desempenho do estudante, no todo ou em parte; suas tentativas precisam ser seguidas de um *feedback* do professor ou de outros alunos, chamada de avaliação por pares. Dessa forma, busca-se criar situações as mais ricas possíveis, preocupando-se, antes de tudo, com a qualidade das informações de retorno dirigidas a cada aluno, garantindo que o sentimento de eficácia pessoal se fortaleça. O *feedback* pode ser qualificado como corretivo quando corresponde a ajustes pertinentes, ou a melhorias. Esse conjunto de *feedback* corresponde à avaliação formativa e se integra à aprendizagem (SCALLON, 2015). Nesse sentido, toda a operacionalização das matrizes por

competências está fundada nos processos avaliativos formativos, enquanto mobilização de ações que conduzem à reflexão, à crítica e à autonomia do estudante, ultrapassando o mero saber-fazer.

Sobre a contribuição do processo de construção de currículos por competências para rupturas com o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, abordada no relato 25, coletaram-se 10 episódios, sendo selecionados os seguintes:

Dois ex-coordenadores de curso:

*Em meu curso houve uma mudança de paradigma e os professores e membros do NDE se tornaram mais conscientes da diversidade de problemas, das variáveis que interferem na cultura de nossa atuação profissional e do alcance de nossa visão de mundo na comunidade acadêmica e na sociedade atual (P044).*

*De fato, não é mais possível conteúdos, temas e todos o processo exigido pela nova lógica curricular, se os docentes estiverem distantes da realidade social e de seus embates e contradições profissionais (P058).*

Um docente da IES:

*foi excelente esta ampliação de concepção. Embora alguns não tenham conseguido esta compreensão e acabaram se descolando do curso e da função de docente nesta nova perspectiva, o que os levou inclusive a deixar de fazer parte do nosso corpo docente (P007).*

Um atual ou ex-decano:

*Infelizmente, muitos professores continuam no modelo mental antigo, apesar da nova roupagem dos currículos (P054).*

P044 relata explicitamente uma mudança paradigmática tanto de professores do curso como de membros do NDE quanto à conscientização sobre a complexidade da atuação docente na educação superior contemporânea.

P058 apresenta um raciocínio condicional que envolve inferências baseadas na relação se/então. Assim, “se os docentes estiverem distantes da realidade social e de seus embates e contradições profissionais”, então “não é mais possível conteúdos, temas e todo o processo exigido pela nova lógica curricular. ” O raciocínio condicional é pragmático e, nesse caso, se as condições não forem verdadeiras, nega-se toda a proposta curricular por competências. O discurso permite vários sentidos, mas o respondente, como sujeito da enunciação, parece encobrir um não com uma suposta afirmação.

Em P007, o respondente revela ter adoção continuada da proposta durante a fase atual de implementação das matrizes, porém deixa explícito que essa não foi uma decisão unânime, pois “alguns” se desligaram da atividade de docência na disciplina e no curso (“acabaram se descolando do curso e da função de docente nesta nova perspectiva”); o trecho “o que os levou inclusive a deixar de fazer parte do nosso corpo docente” permite inferir desde o total desligamento da IES até a saída das atividades da escola.

P054 possui linguagem metafórica (“nova roupagem dos currículos”), ou seja, atribui coerência às coisas do mundo, tornando possível que se tornem discretas e descritas. Em “nova roupagem dos currículos”, tem-se o currículo inovador por competências como aparência do novo, por não ter alterado o “modelo mental antigo de muitos professores”. Portanto, embora o respondente atenuar seu comentário avaliativo, o episódio revela descrença quanto à promoção de inovações no ensino e aprendizagem a partir da última proposta curricular.

A partir dos resultados dessa análise de elementos linguístico-discursivos presentes nos episódios, faz-se relevante considerar o currículo como eixo integrador no contexto da educação institucionalizada, articulando pessoas e conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas. O currículo constitui-se, assim, simultaneamente, o desencadeador, o organizador e o viabilizador dos processos formativos do docente universitário, oportunizando aperfeiçoamento e inovações no ensino (FELDMANN; MASETTO; FREITAS, 2016).

### 7.3 AS REAÇÕES ORGANIZACIONAIS FRENTE À INOVAÇÃO EM ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DE CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA BRASILEIRA

Neste tópico, apresentam-se as reações organizacionais, portanto da IES em questão, considerando as ações propostas nos documentos institucionais estudados no subitem 6.3.1. Para tanto, foram analisados o relato autoetnográfico e todos os episódios coletados pelo instrumento de pesquisa, conforme exposto no item 7.2. Cabe destacar que se consideram reações organizacionais as decisões da alta liderança e as de gestores e colaboradores de diferentes setores e níveis gerenciais que, de algum modo, foram percebidas e relatadas pelos docentes do *corpus* desta pesquisa, ou ainda, inferidas pela pesquisadora, por meio das técnicas de análise do

discurso. Com o intuito específico de descrição e análise à luz do quadro teórico proposto nesta pesquisa, consideram-se os currículos dos períodos de 2000-2005, 2006-2011, 2012-2017 e as mudanças promovidas a partir de 2014 para um novo currículo em 2017.

Assim, conforme o referencial teórico proposto nesta pesquisa e referente a mudança, inovação e gestão da inovação institucional (capítulo 5), fez-se um levantamento de mudanças presentes no relato autoetnográfico e de reações a essas mudanças descritas nos episódios dos respondentes, após a análise de discurso. Esse levantamento resultou nos quadros sínteses apresentados e comentados a seguir.

Quadro 42 – Reações organizacionais a partir do currículo por competências (2000-2005)

<b>Mudanças institucionais presentes no relato autoetnográfico</b>	<b>Reações da IES presentes nos episódios dos respondentes e referentes às mudanças relatadas</b>
1. Falta de clareza sobre os conceitos fundamentais da proposta ( aptidões, habilidades, competências)	1.1. Ausência de movimento institucional para mudar a falta de clareza conceitual sobre os conceitos da proposta (aptidões, habilidades, competências).
2.A introdução dos Programas de Aprendizagem (PA) como planos de trabalho docente validados pela direção de curso e pelo corpo docente.	2.1. Alguns diretores de curso, sem entender a proposta, acatavam-na, produzindo matrizes de curso com mudança superficial (mera troca de nomes das disciplinas). 2.2. Alguns diretores de curso não avaliavam PA nem estimulavam os professores a se encontrarem; outros não tinham disciplinas compartilhadas no curso (2 ou mais professores).
3. A introdução do contrato didático validado pela direção de curso e pelo corpo docente.	3. Diretores e professores de curso consideravam uma imposição criada durante a implantação.
4. A instituição de horas complementares para os professores construírem os PA em conjunto.	4.1. Episódios sobre a falta de controle das horas complementares (professores recebiam sem poder comparecer às reuniões). 4.2 Instituição de controle rigoroso de horas de permanência pelo Prof. Robert.
5. A obrigatoriedade de apresentação do PA para os alunos no primeiro dia de aula.	5.1. Diretores de curso repassavam para os professores como fundamental, mas não explicavam o motivo.
6. As poucas formações propostas em início de semestre no formato de palestras se revelaram pouco marcantes.	6.1. Havia obrigatoriedade de presença nas palestras. 6.2. Formações solicitadas pela Direção do curso para o setor de Educação; às vezes, os pedagogos não sabiam contextualizar os temas para a educação superior.
	7. São reações organizacionais positivas apontadas somente pelos respondentes: - existência de equipe de pedagogas gestoras (13) para dar apoio aos cursos de graduação na elaboração dos PPC; - incentivo ao planejamento coletivo e à criação de projetos interdisciplinares; - adesão de grande parte dos professores à proposta, o que está relacionado à nota 5 de avaliação institucional; - presença do reitor (Ir. Clemente) liderando o processo de criação da proposta na Pró-Reitoria de Graduação;

Fonte: a autora, 2020.

Sabendo-se que a inovação requer a alteração de sentido a respeito da prática corrente (MESSINA, 2001), pode-se considerar que, não havendo conceitos claros na proposição, o processo de adoção de uma inovação pelos envolvidos fica comprometido, conforme se pode verificar no episódio P070, referente ao relato 1, de um respondente com papel de gestor do processo na época:

*entre 2000 e 2003 eu fazia parte da comissão de sistematização do curso, que era uma comissão que acompanhava a implementação dos currículos que tinham os chamados Programas de Aprendizagem, cuja proposta era promover uma forte interdisciplinaridade entre disciplinas afins que compunham uma única. Não entendemos a proposta e a matriz foi feita apenas com a mudança do nome das disciplinas. O resultado acabou sendo bom para o curso pq surgiram dificuldades gigantescas de operacionalização que acabaram afetando o ensino nas outras matrizes do CCBS. O meu curso seguiu em frente sem entendermos os conceitos de competências, habilidades e aptidões (P070).*

Num primeiro momento, esse relato relembra os fatos de forma assertiva, mas em seguida, realiza um juízo de valor sobre o relatado e as consequências, adquirindo um tom falacioso, visto que para explicar o “bom resultado” de um curso, foi preciso considerar as dificuldades dos demais cursos em relação às matrizes. Também a frase final permite inferir que os docentes daquele curso continuaram seu *modus operandi*, sem perceber mudanças a partir dessa reformulação curricular proposta pela IES. Assim, a aparente adoção da proposta pode ter se limitado à mudança dos nomes das disciplinas, sem que a interdisciplinaridade tenha ocorrido; mas, admitindo-se essa possibilidade, os parâmetros de aprendizagem não estavam claros para docentes e discentes, pois se basearam em conceitos não compreendidos. Portanto, tem-se aqui uma reação de rejeição (ROGERS, 2003), isto é, a decisão de não adotar a inovação em ensino e aprendizagem proposta pelo currículo por competências daquele período.

Conforme a Teoria de Difusão Institucional (TDI), utilizada por pesquisadores da área de sistemas de informação para explicar os motivos que levam à adoção de inovação em nível organizacional (MUSTONEN-OLLILA; LYYTINEN, 2003), a adoção é decorrente do processo de difusão, no qual uma inovação é comunicada por meio de certos canais ao longo do tempo entre membros de um sistema social.

Assim, no episódio P070, em que o respondente é membro da comissão de sistematização do curso, ele representa um canal de comunicação da IES para a mudança e sua influência na tomada de decisão, repercute em todo o curso. Por outro lado, cabe considerar que o documento das Diretrizes para o Ensino de

Graduação (2000), cuja hibridização de discursos (LOPES, 2002), pressupõe a mistura difusa de discursos e práticas, representa também outro canal de comunicação que compromete as características da inovação no ensino e aprendizagem.

Desse modo, segundo a TDI, os diretores de curso passam a ser agentes de mudança influenciadores das taxas de adoção e, quando seus processos gerenciais não acolhem as mudanças (estímulo aos encontros entre professores e avaliação de PA), os esforços promocionais desse agente resultarão em baixa adesão dos envolvidos (professores do curso).

Tomando-se outro exemplo de mudança institucional citado no relato autoetnográfico, a obrigatoriedade de apresentação do PA para os alunos no primeiro dia de aula, as Diretrizes para o Ensino de Graduação (2000), nesse sentido, são claras quanto a princípios orientadores de condições apropriadas para a aprendizagem. Portanto, nesse aspecto, há um canal de comunicação preciso sobre a inovação, mas mesmo assim, os respondentes da pesquisa se recordam de diretores de curso repassando para os professores a necessidade de apresentarem os PA para os alunos, sem explicarem o motivo. Esse modo de agir, sem requerer esforço do agente de mudança, desvirtua os sentidos das decisões pedagógicas institucionais, permitindo todo tipo de interpretação por parte dos professores. Exemplo disso é o episódio P010, referente ao relato 2, em que o respondente, tantos anos mais tarde, ainda afirma a respeito da apresentação do PA aos estudantes no primeiro dia de aula: *sim, de fato essa fala procede. Era de suma importância passar ao "cliente" a programação das aulas.*

Por outro lado, baseando-se nos enfoques de perspectiva institucional (CARVALHO; VIEIRA, 2002), em geral, as universidades evidenciam a predominância dos modelos regulador e normativo, mas a comunidade acadêmica tem melhor receptividade por enfoques cognitivos. Nessa direção, após o estudo feito em todos os episódios desta pesquisa, é possível perceber reações que enfatizam valores a partir dos quais são criados princípios, e novamente vale lembrar as Diretrizes para o Ensino de Graduação (2000), estruturada sobre 13 princípios. Ou a figura do Ir. Clemente, como exemplo dos valores institucionais e bastante citado nos episódios de formação identitária.

Nesse sentido, a IES institui inovações a partir de perspectiva cognitiva, ou seja, valoriza tanto aspectos objetivos quanto subjetivos constituídos pelos

indivíduos a partir do ambiente que se apresenta. Assim, ao mesmo tempo que institui horas de permanência para garantir condições de trabalho interdisciplinar entre os docentes, enfatiza os valores e, somente mais tarde, as normas já existentes são acionadas para controle direto dos processos já instituídos.

Finalmente, sobre as formações docentes, propostas como ações colegiadas permanentes para que os professores utilizassem as horas de permanência em planejamento conjunto dos PA, representavam por si mesmas uma formação continuada. Uma inovação pedagógica reconhecida por ampliar o trabalho permanente de repensar o currículo, favorecendo novas práticas pedagógicas entre os professores (PRÉGENT; BERNARD; KOZANITIS, 2009). Essa proposta inovadora, embora tivesse boa aceitação, não foi compreendida pela maioria dos professores como mais relevante ou capaz de substituir as tradicionais formações sazonais, sendo estas então, percebidas como insuficientes (mesmo por esta pesquisadora na época).

Sobre o currículo proposto em 2006-2011, o Quadro 43 resume as reações:

Quadro 43 – Reações organizacionais a partir do currículo por competências (2006-2011)

Mudanças institucionais presentes no relato autoetnográfico	Reações da IES presentes nos episódios dos respondentes e referentes às mudanças relatadas
1. Minicurso para uso do AVA Eureka, sem continuidade; uso frequente, mas de poucas funcionalidades.	1.1. O Programa Prof. Multimídia <i>online</i> de cursos sobre ferramenta Eureka era variado e constante. 1.2 A associação do Eureka com o Maticce (dinâmica que os docentes não entenderam) comprometeu a percepção dessa tecnologia. 1.3 Projeto Eureka estimulou o uso de redes digitais pelos professores, sendo o começo da implantação da tecnologia com o uso do Eureka em sala de aula.
2. Entre 2007 e 2011, foram propostas semestrais de formação de professores ministradas por docentes da IES de diferentes áreas sem relação teórico-prática.	2.1. Falta de oferta de formação continuada institucional em período de reformulação de matrizes curriculares.
3. Formações programadas pelo setor de identidade da IES em convívio com pares e com o Reitor.	3. Sobre a reformulação de PPC no período de 2006-2011, tem-se as seguintes reações institucionais: - descontinuidade dos PA e volta às disciplinas isoladas; - redução de encontros docentes no interior dos cursos; - descontinuidade do apoio da professora gestora da educação ao curso; - falta de planejamento para as formações docentes, sem consulta aos Diretores de curso; - descontinuidade das horas complementares dos professores.

Fonte: a autora, 2020.

Conforme o PDI (2006), a inovação prevista para ser implantada pela IES nesse período é o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias, cumprindo as diretrizes dos documentos oficiais brasileiros da época. O propósito é

contribuir para que os alunos, por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka, tenham acesso aos PA em qualquer lugar; nesse ambiente, veicula-se o conteúdo do PA, permitindo a comunicação entre alunos e professores.

Entretanto, implantar o uso de tecnologia educacional representa desafio metodológico para professores e demais envolvidos, em razão de que há uma mudança de estrutura que requer inúmeros saberes docentes e alto investimento financeiro por parte da IES, visto que esse avanço, entre outros aspectos, representou ter a opção para os alunos de utilização de laboratórios da IES. Além disso, na época, uma das vantagens dessa inovação tecnológica era a possibilidade de os estudantes em dependência de alguma disciplina poderem cursá-la *online* na plataforma Eureka por meio do Matices (Metodologias de Aprendizagem via Tecnologias de Informação e Comunicação Educacionais).

Feita essa contextualização, passa-se agora a refletir sobre as reações institucionais sintetizadas no Quadro 43, à luz das teorias estudadas no capítulo 5.

A primeira característica observada nos episódios analisados nesta pesquisa foi a de que os programas *online* de cursos sobre a ferramenta Eureka, ainda que variados e constantes, não tinham à frente formadores com o domínio tanto do conhecimento específico das ferramentas tecnológicas quanto do conhecimento pedagógico para refletir sobre as práticas docentes da educação superior comprometidas com a aprendizagem dos estudantes (ZABALZA, 2004).

De outro lado, as pressões coercitivas (Figura 15) , conforme Santos (2007), agem sobre o processo decisório da inovação tanto em nível organizacional quanto individual. Assim, pressionado pelo desconforto social e pela responsabilidade institucional quanto à utilização das tecnologias na educação, o professor da educação superior percebeu que sua prática docente não poderia ficar imune à presença das tecnologias de informação e comunicação.

Assim, a oferta de cursos estanques de uso técnico da ferramenta Eureka parece ter levado muitos professores da IES a empregar continuamente algumas das funcionalidades básicas daquela ferramenta, sem alterar as próprias práticas pedagógicas. Uma reação de aparente aceitação da inovação, portanto.

Novamente, tem-se o formador, como canal de comunicação institucional da inovação, mas com pouco domínio pedagógico de seu uso, o que limita a difusão da inovação no ensino. A própria reação de resistência dos professores ao Matices, revelada no episódio P064, sobre o relato 7, é uma evidência disso: *O problema do*



*Eureka foi também ser associado ao Mate si (MATICE) cuja dinâmica nunca compreendemos. Kk.*

Para além disso, mesmo que o curso se revista de inovação pedagógica, fugindo do tradicional e tendo a prática como centralidade, mesmo que considere as experiências dos envolvidos, a mudança parece ocorrer mais em âmbito individual que coletivo, de modo superficial e sem reflexão nem avaliação consistente quanto à adequação e aos efeitos (ESTEVES, 2010). Nessa perspectiva, o projeto Eureka estimulou o uso de redes digitais pelos professores, sendo o começo da implantação da tecnologia em sala de aula na IES, o que o torna uma inovação sem precedentes na IES.

Sobre a falta de formação continuada institucional em período de reformulação de matrizes curriculares, relatada em alguns episódios analisados no item anterior desta pesquisa, e que corroboram com o relato autoetnográfico, faz-se necessário retomar o processo decisório da inovação. Nele, descreve-se um ciclo contínuo decisório que não é linear, pois uma adoção precisa sempre ser revista para ser continuada ou descontinuada, e uma rejeição também precisa ser revista, pois pode se transformar em uma adoção tardia ou em uma rejeição continuada.

Nessa perspectiva, e dado o *corpus* de pesquisa coletado pelos episódios, é possível afirmar que o período de 2006-2011 se caracterizou mais por reações organizacionais de descontinuidades que de adoções de inovação, exceto pelo uso de tecnologias. Percebe-se que a mudança na política interna de horas de permanência, descontinuando as decisões anteriores, ocasiona as demais descontinuidades: redução de encontros docentes no interior dos cursos, encerramento do apoio da equipe de pedagogas aos cursos e o descompromisso com o planejamento coletivo dos PA. Essas descontinuidades favorecem o retorno à cultura tradicional das disciplinas isoladas, visto estarem arraigadas na prática docente há mais tempo que a proposta do último currículo que, aliás, não a substituiu, mas conviveu com ela.

Considerando esse contexto, inviabilizam-se as possibilidades de formação continuada institucional de apoio à reformulação de novas matrizes curriculares. O episódio P070, referente ao relato 7, contém o trecho: *Iniciou-se a confecção de novas matrizes, esquecendo-se os PAs, e a transição entre esse modelo e o que se queria (voltar às disciplinas isoladas) não foi feito. Era como se todos soubessem exatamente o que e como fazer. Só que não se sabia (P070)*. Concorde-se com

esse atual coordenador que avalia essa situação a partir de hoje, porém o silêncio da gestão não significa a obrigatoriedade de retorno às disciplinas isoladas. Também significa dar continuidade aos processos já instituídos, fazendo ajustes para manter a inovação na rotina, mas adequando-os à nova situação. E retorna-se aos canais de comunicação (gestores da IES) que fazem a difusão da inovação, os quais precisariam criar novos processos ajustados e acordados com os professores no interior de cada curso, para garantir a sustentação da inovação aceita e incorporada às rotinas docentes. A essa situação também se vincula a falta de planejamento para as formações docentes sem consulta aos diretores de curso, já que o processo decisório da inovação requer canais de comunicação abertos para o diálogo e a negociação.

No período de 2011 a 2013, a IES promoveu uma série de iniciativas para a terceira reformulação curricular; no Quadro 44, resumem-se as reações às mudanças presentes no relato autoetnográfico e as correspondentes reações institucionais presentes nos episódios.

Quadro 44 – Reações organizacionais a partir do currículo por competências (2012-2017)

<b>Mudanças institucionais presentes no relato autoetnográfico</b>	<b>Reações da IES presentes nos episódios dos respondentes e referentes às mudanças relatadas</b>
1. Mudança da estrutura organizacional da IES (de Centros para Escolas)	1.1. A primeira Escola a experimentar o modelo foi a de Negócios (integração e agilidade na tomada de decisões). 1.2. Para os CFS, o impacto da mudança foi negativo (predomínio da visão do campus Curitiba sobre os processos curriculares). 1.3. Professores horistas não percebem a integração dos cursos da escola. 1.4. Há cursos nômades (lotados numa escola, mas sem espaço). 1,5 Escolha de uma escola por alguns cursos. 1.6. Decano difícil para cursos que vinham de outras escolas. 1.7. Modelo de gestão participativa associado à estrutura de Escola, abandonando o modelo tradicional de gestão dos Centros.
2. Proposta de curso (12 oficinas) de práticas e reflexões sobre autoria; com publicação de livro pelos participantes	2.1. Promoção do Letramento Acadêmico dos docentes e incentivo a que promovam nos discentes. 2.2. Iniciativa de publicação de docentes atende a critério de avaliação da graduação pelo INEP. 2.3. Descontinuação do curso de formação de autores após a segunda turma.
3.. Proposta de reuniões entre decano, NEP e NDE dos cursos de cada escola para estruturação dos novos PPC	3.1. Na Escola Politécnica: falta de consenso entre campus Curitiba e CFS sobre cursos comuns; decisões tomadas sem discussões concluídas por meio de votação. 3.2. Em outra escola, reuniões sem definição de competência, com organização de quadros trabalhos sem saber quais eram as competências; presença de professoras da educação somente nesses encontros maiores. 3.4. NDE despreparados, sem apoio, construindo novos PPC. 3.5. Cursos que só modificam terminologia, sem entender a proposta. 3.6. Cursos que trabalham com muita dedicação para se atualizarem conforme necessidades legais e sociais. 3.7. Escola cujo decano organiza comissão eventual vinculada a ele para tomada de decisão

	<p>sem compartilhar com os NDE e NEP dos cursos.</p> <p>3.8 Apoio do NEP da Escola e de professoras da educação para alguns cursos na formulação dos PPC.</p> <p>3.9. Distribuição de tarefas para construção do PPC: Pró-Reitoria (estrutura do PPC e orientação do processo); NDE (definição de competências do egresso, elenco de resultados de aprendizagem e temas de estudo); professores do curso (seleção dos resultados de aprendizagem coerentes com as disciplinas).</p>
4. Reuniões de colegiado tradicionais para aprovação do PPC	4.1 Coordenadores promovem reuniões de colegiado para aprovação dos PPC sem discussão.

Fonte: a autora, 2020.

O PDI (2012-2017) propõe que as ações e os investimentos realizados sejam fundamentais para conquistas nos campos do ensino, da pesquisa e da internacionalização. Nessa direção, pode-se entender a mudança estrutural de Centros para Escolas como uma estratégia de gestão que contribui para o cumprimento dessa meta do PDI (2012-1017).

Por outro lado, de acordo com os episódios desta pesquisa, a mudança da estrutura organizacional da IES (de Centros para Escolas) remete, principalmente, a processos de gestão participativa, agilidade nas tomadas de decisão e integração dos cursos para melhor visibilidade da missão de cada escola.

No âmbito pedagógico, esse modelo estrutural contribui com a integração curricular, possibilitando a relação teórico-prática a fim de criar uma base comum, mas não suficiente, portanto requerendo alterações efetivas na cultura e nos processos gerenciais de nível institucional. Também se espera que o processo de comunicação e difusão da inovação no ensino seja mais favorecido no interior das escolas.

Empregando mecanismos da Teoria Institucional (TI), mais especificamente os mecanismos de processos isomórficos das organizações (DIMAGGIO; POWELL, 2005), a experiência de um centro da IES ter mudado para Escola pode ser interpretada como um mecanismo de isomorfismo mimético, que corresponde a forte tendência em tomar outra organização como modelo quando o ambiente se revela incerto. Assim, tem-se uma atitude mimética que depois foi também reproduzida para os demais centros.

Constituída essa estrutura organizacional, tem-se um canal de comunicação direto da Pró-Reitoria em cada escola na pessoa do decano, que passa a construir um sentimento de pertencimento com os coordenadores de curso, compartilhando uma forma de gestão nem sempre tão participativa ou colegiada. Essas

características foram evidenciadas nos episódios e, conforme as variáveis da personalidade e o comportamento de comunicação dos profissionais envolvidos, tornou-se inovação aceita de forma continuada ou tardia. Um trecho do episódio P024, de um ex-coordenador de curso, relacionado ao relato 9, reflete essa falta de consenso: *No entanto, parece, hoje, que cada Escola se transformou numa IES à parte e entre as Escolas há pouca ou nenhuma integração (P024).*

Essa percepção se refere a uma das reações organizacionais que mais comprometem a difusão da inovação na IES, estabelecendo territórios que fatalmente se evidenciarão nos processos de elaboração curricular da Escola. Assim, o currículo é visto como um artefato sociocultural construído na Escola e liderado pelo decano, pelos coordenadores de curso e pelos NDE, principalmente. Mas, antes disso, a Escola precisa ser mais que um espaço, transformando-se em lugar de sentidos, porém conforme as reações ocorrem e são mediadas, esse lugar pode se transformar em território ao se explicitarem dispositivos de poder de quem lhe atribui significados (CUNHA, 2008).

Outra reação organizacional desse período foi a descontinuidade das oficinas de formação de autores, descrita no relato 10. Retomam-se os conceitos de adoção continuada e de sua descontinuidade, como mecanismos do processo decisório da inovação, que, em se tornando uma prática, comprometem a aceitação de inovações futuras. Os processos institucionais inovadores que regularmente são descontinuados podem ser entendidos como práticas alternativas que, banalizadas, são denominadas de “modismos”, perdendo sua força motivacional (SANTOS, 2007). Portanto, essas iniciativas requerem que os canais de comunicação divulguem as causas da descontinuidade. Um trecho do episódio P044 (relato 10) faz referência a essa questão: *As oficinas foram produtivas. A produção do livro foi importante, mas não houve continuidade, nem oportunidade para outros docentes produzirem...*

Nessa época, ocorreram as primeiras reuniões entre decano, NEP e NDE dos cursos de cada Escola para definições curriculares de toda ordem, sendo lembradas em alguns episódios (relato 11) como essenciais para se constituir a cultura de organização curricular colegiada. Assim, reuniões que introduzem a cultura da gestão coletiva de modo conflituoso podem comprometer a organização do trabalho, dificultando a consolidação dos coletivos e a manutenção de laços de cooperação. Isso porque os conflitos são substantivos (MARTINS; ABAD; PEIRÓ, 2014), ou seja,

desentendimentos que envolvem tarefas em grupo devido às normas organizacionais ou sociais. Alguns trechos de episódios ilustram essas situações: *Coordenadores do CFS chegavam a chorar, pois sabiam que não conseguiam implementar aqui, alguns queriam sair da direção e até mesmo da instituição pela dificuldade de comunicação* (P013). *Acredito que isso gerou efeitos negativos mais tarde, quando os currículos foram implementados, com forte resistência de parte considerável do corpo docente* (P054).

Outro processo de reunião para construção curricular constitui-se um modelo tradicional de gestão universitária em que são organizadas comissões eventuais para tomadas de decisão que afetarão todos os demais cursos da Escola. A participação no processo decisório é fundamental em instituições de educação superior, sendo a razão da criação dos Colegiados (BUNDT, 2000). Essa é a lembrança de *A questão do pouco consenso no meu caso se refere à Escola, e tais discussões permaneciam em pequeno grupo vinculado diretamente ao Decanato da Escola* (P058).

Finalmente, vários episódios descrevem as reuniões de colegiado, instituídas por determinação legal, quando da aprovação do PPC, como mera formalidade, apresentada a um corpo docente que desconhece a proposta. Nesse momento, tem-se a nova proposta curricular que, excetuando-se os casos de simples alterações, é um novo processo de formação. Ele próprio, se discutido por quem se transformou por causa dele, tem agora a oportunidade de conscientizar o corpo docente que o colocará em prática.

Tanto as reuniões de organização curricular colegiada como as reuniões de colegiado são espaços de comunicação oficial da IES em que ocorre a formação de atitude e mudança decorrente do envolvimento com a inovação e, diferentemente da concepção usual, não significa a indução do comportamento pelos canais de comunicação. Nessa fase, intensifica-se a busca do indivíduo em diminuir a incerteza e construir sua opinião sobre a inovação (ROGERS, 2003).

Num sentido mais amplo, no domínio da educação, a universidade é percebida como organização construída cotidianamente próxima das pessoas, por meio do conflito e da cooperação na busca do consenso. Portanto, os canais de comunicação institucionais representados por gestores e espaços de interação necessitam zelar por decisões tomadas coletivamente, configurando a interdependência nas relações.

No período de 2014 a 2017, a IES deu sequência a iniciativas de transformação na graduação que depois foram registradas no PDG (2016). A seguir, são apresentadas as mudanças institucionais que repercutiram nas vivências profissionais da pesquisadora, estando presentes no relato autoetnográfico, e as reações das IES percebidas pelos respondentes em episódios rememorados a partir dele.

Quadro 45 – Reações organizacionais a partir de mudanças instituídas entre 2014 e 2017

Mudanças institucionais presentes no relato autoetnográfico	Reações da IES presentes nos episódios dos respondentes e referentes às mudanças relacionadas
1. Formações de professores voltadas às metodologias de aprendizagem ativa	1.1. Falta de posicionamento epistemológico para fundamentar as razões da mudança metodológica. 1.2. Proposta de oficinas tecnicistas (práticas sem reflexão). 1.3 Complexidade dos planos de ensino
2. Publicação de livro de referência para adoção do sistema conceitual de competências e distribuição para os professores	2.1 Adoção institucional de livro de referência conceitual questionada por alguns gestores.
3. Formações para o Comitê de Inovação na Graduação sobre a adoção de sistema conceitual de competências	3.1. Formadores bem preparados e promotores de prática e reflexão. 3.2. Alterações conceituais recentes.
4. Elaboração das matrizes curriculares (2017), nos encontros de 2016	4.1. Sobre os encontros de 2016, destacam-se as seguintes reações institucionais percebidas: - reuniões de colegiado para aprovação da escrita de competências sem discussão; - novas diretrizes perdem parte do trabalho de definição por competências; - IES sem conceito claro de currículo (matrizes teórico-conceituais), apenas matrizes.
	4.2. Sobre aspectos positivos da elaboração das matrizes curriculares (2017), tem-se as seguintes reações institucionais: - compreensão do papel do NDE por muitos cursos; - na Escola Politécnica, a criação do NIC (Núcleo de Integração da Computação), que reúne NDE de diferentes cursos relacionados à computação, para alinharem competências e disciplinas comuns; - a prática de apresentação de planos de ensino em reuniões de NDE; - o apoio do NDE para coordenadores e professores novos sobre o processo de planejamento a partir das matrizes; - mudanças no encaminhamento de algumas reuniões de colegiado quando da validação do PPC.

Fonte: a autora, 2020.

O PDG (2016) da IES apresenta como uma das cinco dimensões da avaliação dos docentes a valorização das iniciativas inovadoras quanto às metodologias ativas, critério atrelado à progressão na carreira docente. Dessa forma, em 2014, inicia-se um trabalho de formação continuada docente institucional promovido por um pequeno grupo de docentes convidados pela Pró-Reitoria para atuarem com os professores. Na época, a formação desses formadores sobre metodologias ativas sustentava-se em algumas oficinas que haviam feito em outra

instituição. No relato 13 da autoetnografia, narra-se um estudo de caso, escrito pela pesquisadora para apoiar essas iniciativas de formação docente. E os episódios P038 e P014, ambos de membros ou ex-membros de NEP ou de NDE, alinham suas memórias a partir daquele relato. Nelas, P038 analisa as oficinas sobre metodologias ativas e constata o vazio epistemológico subjacente a elas.

*Em 2014, o foco da formação foi a temática sobre metodologias de aprendizagem ativa. A proposição agradou muitos professores, inclusive registro a pertinência de tal proposição. Mas, a proposição de uma metodologia inovadora não se dá por decreto ou por ordem, o professor precisa estar convencido e envolvido que sua ação pedagógica mais trabalhosa será significativa. A metodologia ativa demanda muito mais trabalho do professor, então o profissional precisa de horas de permanência para a elaboração, que em geral, foi retirada dos professores. A proposição de uma nova metodologia demanda um posicionamento epistemológico, ou seja, de mudança de concepção, se o professor não entender porque a mudança, ele resiste e não muda, embora registre em seus planos de ensino. Trata-se de mudança de concepção e entendimento da necessidade de formar alunos para enfrentar uma vida profissional complexa e diversa (P038).*

P038 explicita sua posição favorável à proposta de formação continuada sobre metodologias ativas (“registro a pertinência de tal proposição”) e afirma ter agradado os docentes (“agradou muitos professores”); em seguida, produz um discurso pedagógico prescritivo e fundamentado pela ciência da educação sobre as metodologias; a menção à “retirada de horas de permanência” é uma crítica explícita às políticas de gestão da IES; mas, há o seguinte implícito nos argumentos: falta esclarecer a concepção que fundamenta a mudança para que o professor mude efetivamente o ensino, tendo consciência de sua escolha.

O conhecimento epistemológico que sustenta as práticas docentes é relevante, especialmente para os formadores de professores, pois a sociedade, o profissional e, por extensão, os estudantes têm necessidade de clareza quanto à epistemologia subjacente ao trabalho docente. Sem dúvida, o saber epistemológico do professor torna sua prática docente mais consolidada e consciente, possibilitando melhor compreensão do processo formativo do estudante.

No episódio P014, o respondente nomeia as oficinas sobre metodologias ativas como modelos de racionalidade técnica, identificando a concepção que estão subjacentes a elas.

*A formação em modelos extremos tecnicistas, me chocava, mas com o tempo fui entendendo a necessidade de partir desse modelo para mudança das práticas que eram entendidas pela IES como conservadoras e inadequadas (P014).*

Desse modo, P014 produz um discurso de transição, ou seja, de transitoriedade (“a necessidade de partir desse modelo para mudança das práticas”). O respondente não aprova (“me chocavam”) as oficinas (metodologias ativas), pois as considera “modelos extremos tecnicistas”, mas os aceita provisoriamente.

As “práticas conservadoras” se referem ao modelo conteudista, descontextualizado, acrítico e com predomínio da concepção dicotômica de mundo. Já os “modelos tecnicistas” dizem respeito à racionalidade fundada na tradição positivista que procura enquadrar a realidade às teorias, aos métodos e às técnicas, pois compreende-as como universais e capazes de responder a qualquer realidade (BECKER, 1993).

Assim, a concepção adotada pelas formações docentes da IES sobre metodologias ativas, ainda que inconscientemente, é tecnicista, tomando a prática em seu sentido utilitarista, e contrapondo-se à teoria. No entanto, há necessidade de que o professor integre teoria e prática por meio de competências, o que desarticula a formação da proposta curricular por competências. E, comprometendo mais ainda a coerência do discurso institucional, o PPI (2012-2017) propõe uma educação emancipadora, que requer um modelo de racionalidade emancipatória, baseado na autonomia do sujeito. Essa apropriação de diferentes aportes teórico-metodológicos reduz as características de persuasão da inovação proposta pelos currículos numa abordagem por competências e a passagem da inovação no ensino proposta pela IES para o efetivo ensino inovador docente.

Outra reação organizacional é o posicionamento de alguns gestores da IES, que questionam a adoção do livro de referência publicado e divulgado para os professores da IES. Entendendo-se que esses profissionais são canais de comunicação institucional, que contribuem para a divulgação e aceitação das mudanças e dos processos inovadores, toma-se essa atitude como reação de resistência à proposta.

Um membro ou ex-membro de NEP ou NDE:

*Um livro não pode ser base teórica que fundamenta uma concepção de educação, ainda como uma IES com mais de 50 anos (R14 - P014).*

Um atual ou ex-decano:



*Foi um reducionismo pragmático. Uma universidade adotar um livro único, uma única visão, foi uma contradição em relação à natureza crítica que deve estar presente numa universidade, inerente ao processo de desenvolvimento do conhecimento (P053).*

Em P014, o respondente emite um comentário negativo sobre a adoção de um só livro como referência para a escolha do sistema conceitual de competências (“um livro não pode ser base teórica”), argumentando que a IES tem tradição (“ainda como uma IES com mais de 50 anos”). O respondente apaga a possibilidade de existirem outros livros que embasam as demais etapas do processo de construção do currículo, focalizando apenas a primeira etapa. Fica implícito que o processo de reformulação curricular por competências dos cursos de graduação deve buscar vários livros, com visões diversificadas de competências.

Entretanto esse posicionamento contraria as pesquisas de curriculistas sobre a abordagem por competências (DIAZ-BARRIGA, 2011; TOBÓN, 2005; DELUIZ, 2001), os quais alertam para a confusão terminológica gerada pela falta de clareza na adoção do enfoque, recomendando a escolha consciente e consensual da IES, conforme detalhado no referencial teórico desta tese sobre currículos por competência.

Em P053, o respondente incorpora o discurso científico próprio da universidade ao considerar o processo de construção curricular, pertencente à área de educação. Quando qualifica a prática pedagógica de adoção de um sistema conceitual como “reducionismo pragmático”, tal como P014, focaliza apenas a primeira etapa do processo de construção curricular: a adoção do conceito de competência e afins, desconsiderando a possibilidade de existirem outros livros para fundamentar as demais etapas. Ficam implícitas as mesmas proposições já mencionadas em P014. Cabe ainda analisar a adequação do uso do sintagma nominal “reducionismo pragmático”, visto que é o pragmatismo que nomeia esse ramo da ciência; assim, entende-se ter ocorrido um deslocamento de “pragmatismo reducionista”. Os respondentes P014 e P053 permitem inferir que rejeitam a adoção do livro baseados em suas experiências de pesquisadores.

Os resultados da análise de marcas linguístico-discursivas remetem à categoria teórica desta pesquisa – adoção institucional do enfoque de competências. De fato, a polissemia do termo competências e as diferentes perspectivas geram ambiguidade e imprecisão, dificultando o uso do conceito de competência no

desenho curricular (JONNAERT, 2005). Simultaneamente, o ponto de partida da proposta curricular é precisamente a adoção de um conceito compartilhado de competência (TARDIF, Jacques, 2006), entendido como adoção institucional do enfoque de competência. Assim, forma-se um paradoxo: para criar currículos por competências, é necessária uma noção compartilhada de competência; no entanto, muitas vezes, há falta de acordo sobre uma definição que satisfaça os requisitos implícitos e as necessidades de orientação para a gestão do currículo, sua implementação e avaliação (LEIVA; HILL; FRITES, 2014). Essa decisão pode, então, tornar-se uma discussão indefinida que comprometerá a construção curricular, seja porque dificilmente a decisão agrada a todos.

Outra reação organizacional se refere a orientações que ferem as categorias conceituais das matrizes por competências, compartilhadas com os professores em 2015, reconfigurando orientações que causam estranheza nos professores e fragilizam o processo de adoção da inovação.

Exemplo disso é o seguinte episódio de um docente da IES: *as novas orientações do CEA não alertam para tal item (23 - P007)*. A frase curta e pontual do episódio P007 permite fazer as seguintes inferências: “tal item” retoma o já dito no relato 23 (“não se pode escrever os RA fora da matriz”, pois estarão descontextualizados, voltando a ter a lógica da fragmentação das disciplinas”); fica implícito que há alterações na concepção das matrizes pelo grupo de especialistas responsáveis pela orientação das propostas curriculares dos cursos na IES.

Também em outro episódio um docente da IES relata:

*Reuniões com a Prof.a XXXX foram fundamentais para a definição das competências do curso em que trabalho. Infelizmente, novas diretrizes do CEA puseram a perder grande parte do trabalho realizado (R16 - P005).*

Em P005, o respondente produz discurso afiliado ao eu (professor-decano ou professor-ex-decano), posicionando-se explicitamente sobre os fatos relatados. O discurso de P005 identifica-se com a proposta curricular e o trabalho de aconselhamento pedagógico de 2016, distanciando-se das mudanças recentes propostas pela IES quando da resposta ao instrumento de pesquisa (2019). O advérbio de comentário avaliativo “infelizmente” incide sobre toda a sentença (novas diretrizes do CEA puseram a perder grande parte do trabalho realizado), sugerindo desmotivação.

Considerando os mecanismos do processo decisório, este respondente se encontra na fase de rotinização, pois já incorporou a inovação nas rotinas, e revela estar em fase de descarte, ou seja, descartou as ligações com as antigas formas de agir e reage ante as mudanças que lhe parecem colocar as inovações conquistadas em risco. Os formadores do CEA são canais de comunicação institucional da inovação e podem estar em fase de infusão (sistema inovador usado em profundidade e integrado aos processos de trabalho), criando novos processos para ajustar e garantir a sustentação da inovação. Porém necessitam comunicar os motivos dessa mudança aos professores envolvidos na operacionalização coletiva da inovação.

A participação colegiada, caracterizada por procedimentos de planejamento coletivo e análise compartilhada do currículo e da prática pedagógica, é considerada o princípio necessário à organização do currículo na contemporaneidade (GESSER; RANGHETTI, 2011). Em que pesem as divergências naturais de uma participação colegiada, próprias da pluralidade de ideias e do processo democrático, a meta é a tomada de decisão mais adequada para a aprendizagem dos estudantes e a qualidade do curso.

Por fim, e talvez a reação organizacional mais recorrente em todas as reformulações curriculares da IES, seja a ausência de uma definição clara de currículo, subjacente às matrizes de curso que vem reestruturando desde 2000. Essa é a percepção de um membro ou ex-membro de NEP ou de NDE, referindo-se ao relato 25, que trata da contribuição da construção de currículos por competências na formação docente:

*Nosso conceito de currículo não corresponde ao que a IES entende matriz de curso, acredito que precisamos rever este conceito (R25 - P014).*

Em P014, o respondente usa o pronome “nós” como plural de modéstia, referindo-se a si mesmo; o mesmo ocorre com o pronome “nosso”. Considera que seu “conceito de currículo” não corresponde ao que a IES entende por “matriz de curso”. Deixa implícito que matriz de curso não é currículo, mas uma expressão ou materialização dele.

Porém uma definição de currículo significa a adoção de uma matriz teórico-conceitual na organização curricular por competências, uma categoria teórica desta pesquisa, pertencente à dimensão institucional. Isso se torna relevante, visto que

não existe uma abordagem de competência na educação, existem as abordagens, os enfoques (DIAZ-BARRIGA, 2006; TOBÓN, 2005). Por outro lado, não se trata apenas de relacionar o modelo de competência a sua adequada matriz teórico-conceitual, mas principalmente, para evitar a reprodução de modelos reducionistas da tradição comportamentalista, em que se perde todo o esforço de mudança curricular em prol da manutenção de um modelo sem inovação.

## 8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E PROPOSIÇÕES

Neste capítulo, analisam-se os resultados referentes ao processo de transformação pedagógica ocorrido no interior da IES privada no período de 2000 – 2017. Para tanto, cruzam-se os resultados da análise documental com as reações docentes e organizacionais identificadas nos episódios etnográficos produzidos a partir do relato autoetnográfico desta pesquisadora e professora da IES em questão, por meio de técnicas de análise do discurso. A discussão fundamenta-se nas categorias teóricas propostas em nível institucional (aspectos gerenciais e decisões institucionais pedagógicas) e em nível individual (aspectos relacionais e de ensino e aprendizagem), conforme o Quadro 33.

### 8.1 O discurso dos grupos de profissionais frente às inovações em ensino e aprendizagem a partir das propostas curriculares de 2000 a 2017

Ao avaliar os grupos, num sentido amplo e longitudinal dos episódios, chama a atenção a pequena participação do grupo de atuais coordenadores, tendo P070 como o único respondente desse grupo com episódios mais consistentes e regulares. Nos demais grupos, há regularidade de episódios em maior número de respondentes.

Quanto à proposta curricular de 2000 - 2005, sobre o relato 1, exceto nos ex-integrantes da IES, que consultam documentos da época, a reação de rejeição revela-se em todos os grupos em razão da falta de consenso conceitual entre aptidões, habilidades e competências vivida nesse período. Os episódios se aproximam do relato autoetnográfico, empregando termos como “confusão”, “sensação ruim”, “falta de clareza” alguns até assumem posição reivindicatória em relação à IES, sendo que se trata de fatos já ocorridos e consolidados no passado.

Sobre os demais aspectos da proposta, o discurso de obrigatoriedade perpassa o contrato didático, sua apresentação aos alunos, a validação do PA e até a presença em palestras de formação.

As formações identitárias da IES possuem o maior número de reações favoráveis em todos os grupos, sendo a maior aceitação, após as condições de trabalho interdisciplinar; alguns chegam a idealizar esses encontros; mesmo assim, há reações desfavoráveis com a justificativa de que não são efetivas para a atuação

em sala de aula. Seus posicionamentos só se aproximam do relato autoetnográfico nas condições de trabalho interdisciplinar (horas de permanência) e nas formações identitárias.

Por outro lado, os grupos divergem quanto às suas lembranças das formações docentes, permitindo refletir que aqueles que, como esta pesquisadora, não se lembram de formações nessa época, esquecem-se de que as ações permanentes de formação, muito valorizadas atualmente, eram previstas nos encontros de elaboração de PA e no apoio das pedagogas aos cursos. Quando se entende essa organização, percebe-se haver coerência nas formações diversificadas e sazonais por meio de palestras em início de semestre.

Ao avaliar a proposta curricular de 2000-2005, percebe-se a importância dos horários de permanência para a promoção do planejamento coletivo que favorece a atuação docente e, por mais que o trabalho interdisciplinar nem sempre aconteça, em grupos compromissados com a IES, ocorrem as ações permanentes de formação, consideradas princípio essencial para a gestão curricular inovadora na contemporaneidade (PRÉGENT; BERNARD; KOZANITIS, 2009).

A esse respeito, dois ex-integrantes da IES relatam ações de planejamento coletivo e de PA escritos com maior detalhamento, as quais são reveladoras de que a proposta curricular já havia sido incorporada nas rotinas desses cursos; e um atual ou ex-decano expõe reuniões de colegiado em que professores apresentavam experiências de sua prática pedagógica, o que demonstra também reações de rotinização.

A proposta curricular de 2000, portanto, deixou algumas práticas incorporadas pelos docentes em suas rotinas: a elaboração de planos de ensino mais detalhados seguidos de um cronograma de aulas e a apresentação desse plano da disciplina nos primeiros dias de aula.

A proposta curricular de 2006-2011 foi marcada pelo período de implantação do uso das tecnologias em sala de aula, cujas reações são de aceitação do uso, mas de resistência à mudança da prática pedagógica tradicional. Tal percepção é apresentada por um membro ou ex-membro de NEP ou NDE e por um ex-integrante da IES. Certamente, nem todos os grupos concordam, mas dois discursos (um membro ou ex-membro de NEP ou NDE e um ex-integrante da IES) com posicionamentos extremos merecem atenção: o discurso institucional do conhecimento tecnológico (poder-saber-fazer), apagando as dificuldades, e o

discurso de desvalorização ao projeto DPMatice, remetendo aos trocadilhos da época entre pares para ironizar esse modelo e apagando qualquer reflexão. São reações diferentes de resistência.

Em contrapartida, esse período é também marcado por descontinuidades: mudanças nas horas de permanência e redução de ações de apoio aos cursos. Somente um profissional (atual coordenador de curso) comenta essas perdas, fazendo reflexão.

Em se tratando das formações docentes dessa proposta curricular, a maioria as rejeita, aproximando-se do relato 8, porém com argumentos discordantes. Um atual ou ex-decano, reproduz o discurso do professor bacharel de que boas formações docentes advêm do conhecimento específico da área: *As coordenações de cursos não eram envolvidas no planejamento das atividades de formação, por isso, não davam continuidade ao processo fazendo a devida relação teórico-prática.*

Um atual ou ex-decano compara as formações desse período com as de hoje, revelando insatisfação com as atuais; também um ex-coordenador, um atual ou ex-decano e um docente valorizam as formações no formato de palestras sazonais e isoladas, todos com argumentos de resistência à prática pedagógica tradicional (CUNHA; FERNANDES, 2008).

São posicionamentos contraditórios para professores que nos últimos cinco anos participam de programas de formação docente voltados à proposta curricular por competências na IES. Ao emitirem juízos de valor sobre formações docentes do passado, voltam-se para a prática, tomada em seu sentido mais utilitário (KUENZER, 2017), negando a existência do conhecimento pedagógico.

Nessa direção, os estudiosos da formação de professores orientam para a necessidade de se romper com práticas baseadas no saber de referência, ou seja, presentes na literatura da comunidade científica. Isso porque esse procedimento mais produz unidade de discurso do que contribui para a reflexão sobre a prática sustentada pela teoria (PEREIRA, 2008).

Mesmo com essas resistências, a proposta curricular de 2006 deixou um legado essencial para a IES, o uso das tecnologias em sala de aula como inovação no ensino, porém não alcançou o ensino inovador, visto que inovação não se limita à inserção de novidades técnicas e tecnológicas (CUNHA, 2001).

A proposta curricular de 2012-2017 apresenta um novo contexto: os NDE estão formados, cumprindo uma determinação oficial, e a reestruturação

organizacional da IES, altera a formação de Centros para Escolas, configurando-se numa forma de gestão integradora dos cursos. Dessa forma, uma Escola institui a organização curricular colegiada em que o decano, os coordenadores e os membros de NEP e de NDE de cursos de todos os *campi* precisam discutir o novo currículo.

Nesse contexto, os grupos divergem novamente sobre essa mudança, conforme as experiências vividas nas relações de trabalho, entretanto dois discursos se sobressaem por estarem em extremos opostos, ambos membros ou ex-membros de NDE. Um deles rejeita a mudança e reproduz o discurso de “sujeito-reclamante-vitimado” ao mesmo tempo que silencia informações, comprometendo a consistência de seus argumentos; o outro faz um discurso da esfera da gestão, explicando que, com a estrutura de escolas, surge a proposta de uma cultura de integração entre os cursos. Ainda que pertençam a cursos e escolas diferentes, têm as mesmas atribuições instituídas legalmente e voltadas à qualidade do ensino e aprendizagem de dois cursos da IES. É um docente da IES que comenta: *os conceitos de competência continuavam desconhecidos.*

Sobre a proposta de formação docente desta época, há o curso de formação de autores, apoiado pela editora da IES, e que se coaduna com o PDI (2012-2017), que aponta para a formação do docente universitário. Representa uma proposta formativa inovadora, privilegiando autoria e reflexões sobre a prática docente. Todos os grupos demonstram reações favoráveis à continuidade de iniciativas que privilegiam o desenvolvimento pessoal docente, destacando-se o episódio de um docente da IES: *Foi o melhor curso de formação que realizei nesta Universidade. A qualidade dos docentes e a interação com os colegas de outros cursos foi excelente.*

Quanto às reuniões de organização curricular colegiada, as reações são distintas, porque relatam momentos distintos em diferentes escolas: há reuniões mediadas pelo NEP e reuniões somente dos NDE, revelando-se um processo de transição. Entretanto, novamente, destaca-se a divergência entre dois profissionais do mesmo grupo, atuais ou ex-decanos, descrevendo a mesma reunião: um retrata-a como “processo inicial de discussão coletiva” e “base preparatória para processos mais inovadores”, o outro reflete sobre o modo de condução e as consequências negativas disso na implantação dos cursos; são perspectivas diferentes de gestão que não se opõem, mas se complementam. Os projetos curriculares inovadores requerem a construção de uma nova organização curricular, o que significa entrar em um “território contestado”, carregado de tensão entre a transformação e a



conservação; no entanto, a transformação tem mais possibilidade de se efetivar mediante trabalho participativo, diálogo e tomada de decisão coletiva, a partir dos valores da instituição e com foco no estudante (LÜCK, 2013; KELLER-FRANCO, 2018). Esses processos requerem forte coordenação e liderança inspiradora para coesão das equipes de professores e capacidade de influência sobre o sistema organizacional (LÜCK, 2008).

Finalmente, neste período, as reações de incerteza ocorrem, principalmente, entre os membros e ex-membros de NEP e NDE, que enfrentam pela primeira vez o desafio de redigir os PPC, sendo que, em alguns cursos, não recebem apoio e em outros, começam a surgir as matrizes curriculares de competências.

A proposta curricular de 2012 agregou processos inovadores que repercutiram na construção do próximo currículo, visto que nesta época, muitos cursos apenas fizeram ajustes nos PPC.

Entre 2014 e 2016, a IES promove várias ações na graduação, capacitando os profissionais com antecedência para que façam, em 2017, a avaliação dos currículos e do Projeto Pedagógico de cada Curso e Escola, com vistas a potencializar o desenvolvimento das competências descritas no perfil do egresso (PDG, 2016).

Nesta fase, as reações dos grupos se revelam mais claramente, pois as memórias são mais recentes e os posicionamentos se aproximam.

Sobre as oficinas de metodologias ativas, a reação de aceitação reproduz os seguintes discursos:

- de mudança (“grandes”; “necessárias”; “jovens mudaram”) – ex-integrantes da IES;
- de participação (em oficinas, no momento da IES) – docentes da IES;
- de disrupção (“mudou o modo de pensar”) – docentes da IES;
- de mudança, mas sem reflexão – docentes da IES;
- de mudança, mas com aplicação conservadora em sala – atuais e ex-decanos.

Já a reação de rejeição reproduz os seguintes discursos:

- da negação de sua necessidade (“constatei que já aplicava ...”; “simples troca de terminologia”) – docentes da IES e por membros ou ex-membros do NEP ou do NDE;

- da educação como negócio (“aluno é cliente” e “ensino é mercadoria”), negando a possibilidade de aplicação das metodologias ativas na IES – docentes da IES;

- de legitimação (oficinas sem estatuto epistemológico) – membro ou ex-membro de NEP ou de NDE;

- de tecnicismo (oficinas fundadas na racionalidade instrumental e técnica) – atuais ou ex-decanos.

Esses discursos revelam diferentes concepções que orientam o posicionamento docente e não se alteram de modo espontâneo, mecânico e por imitação; somente de forma reflexiva, pelo autoquestionamento da teoria e da prática haverá a escolha consciente e a transformação do fazer docente e de si mesmo. É a partir desse paradigma, as formações docentes precisam propor metodologias que levem à produção do conhecimento e a reflexão sobre a própria prática (PIMENTA, 2012).

Sobre as oficinas de formação sobre o livro de referência para adoção do sistema conceitual de competência, promovidas para membros de CIG, coordenadores, NEP e NDE, a reação de aceitação foi completa, porém por meio de diferentes discursos:

- de gestão (“deu continuidade ao processo iniciado em 2012”) – atual ou ex-decano;

- de teoria (“analisarmos o discurso utilizado anteriormente e o discurso proposto nessa nova visão”) – ex-coordenador de curso;

- de descarte (“os conceitos e as diretrizes foram modificando a partir dali... hoje já não sabemos o que é válido ou o que não é...”; “Infelizmente, novas diretrizes do CEA puseram a perder grande parte do trabalho realizado”) – docente da IES; atual ou ex-decano;

- de prática (“desde 1999, com o Botomé, vem se falando sobre o ensino por competência e foi a hora de iniciar”) - docente da IES;

- de inovação (“experiência de formação inovadora”; “muito inovador”; “mudança muito intensa”) – ex-coordenador de curso; atual ou ex-decano.

Mesmo a reação de aceitação, tem razões diferentes que representam as expectativas dos profissionais e necessitam ser consideradas nos processos formativos inovadores, visto que além de contribuir para o aprofundamento do

engajamento dos participantes, evitam-se as armadilhas do praticismo; daí a importância da universidade na formação, como parte integrante desse processo e tendo a pesquisa como eixo (PIMENTA, 2012).

Sobre a atuação da Conselheira pedagógica, tem-se três reações de emoções explícitas localizadas no domínio dos saberes das crenças, sendo:

- de desvelamento do conhecimento (“Quando o entendimento acontecia, tudo passou a fazer sentido! e nunca mais voltamos a ser os mesmos!”) – docente da IES;

- de despreparo (“e muitos de nós ainda inseguros com esses conhecimentos, que para superação desse sentimento somente muito estudo e debate, e o apoio pedagógico da professora responsável”) – ex-coordenador de curso;

- de frustração (“a cada novo semestre alguns conceitos e orientações mudavam. Isso me deixava um pouco confusa e frustrada”) – atual coordenador de curso.

Assim, tem-se duas reações de aceitação e uma de rejeição, porém as razões contam mais que as reações em si, se a questão for avaliação formativa de processos inovadores, visto que a mudança provoca as emoções baseadas em crenças. Esse é o princípio da participação efetiva, cuja partilha do sentido das ações, sustenta a mudança profunda (MESSINA, 2001).

Sobre mediação pedagógica, duas reações de aceitação revelam distintos níveis de adesão:

- por definição (“conduzia as reflexões, de modo a levar os professores a compreenderem os procedimentos que deveriam ser adotados para elaboração do currículo do curso”) – membro ou ex-membro de NEP ou NDE;

- por retroação (“a cada semestre, professores novos entrando no sistema, bem como muitos que ali estavam, também não haviam se interado sobre o conjunto das ações”) – ex-integrantes da IES;

- por ruptura (“Sem ela, não teríamos conseguido chegar lá! Fariamos a mesma colcha de retalhos que fazíamos antes...”) – docente de IES.

Fica evidente que o nível de adesão maior é a reação de aceitação por ruptura, pois houve mudança efetiva e profunda nesse docente que fala em nome do grupo.

Também ocorre a reação de aceitação como decisão coletiva, tomando-se as reuniões de colegiado para validação das competências, quando um docente da IES

reproduz um discurso de mudança (“discutimos muito no colegiado! todos participaram! antes disto, parece que estávamos ali só para cumprir o que o coordenador dizia para fazer, depois disto sentíamos fazer parte do curso e de suas decisões pedagógicas e estratégicas. O curso pareceu ter sentido a partir dali!”).

Na perspectiva interacionista de modelo de decisão, categoria teórica desta pesquisa e pertencente a aspectos gerenciais, quando uma nova ideia surge, ela é comunicada ao longo do tempo entre os integrantes de um sistema social, os quais reagem de forma a adotar ou não essa inovação. O processo de comunicação da inovação é geralmente denominado de difusão, enquanto a reação dos indivíduos à inovação pode ser compreendida como sendo o comportamento de adoção. Assim, a adoção não acontece no vazio e está associada ao processo de difusão (SANTOS, 2007).

A última iniciativa da IES no período de 2014 a 2017 é a operacionalização das matrizes curriculares de competências, explicada detalhadamente nos trechos selecionados para o instrumento de pesquisa (APÊNDICE H). As reações dos grupos são expostas a seguir de forma sintética, frente a cada etapa da operacionalização das matrizes, conforme a perspectiva da pesquisadora.

Em *...a formulação dos temas de estudo é uma etapa que antecede os resultados de aprendizagem...*, a reação de aceitação reproduz os seguintes discursos:

- de adequação ao docente (“os professores sentiram-se mais confortáveis partindo dos temas de estudo...”) – atual ou ex-decano;

Já a reação de rejeição, reproduz:

- de pragmatismo ( “nunca consegui trabalhar com os temas de estudo primeiro... na primeira formação não foi assim que aprendemos e aí ficou difícil reverter este modelo....”) - docente da IES;

- de reducionismo (“Os resultados de aprendizagem tinham que ser diretamente relacionados às competências”) – ex-integrante da IES.

Em *Nessa etapa [matriz de temas de estudo], informo os membros do NDE ser essencial [...] que eles trabalhem de forma coletiva com os demais docentes do curso.*

As reações de aceitação reproduzem os seguintes discursos:

- de incerteza (“apesar das dificuldades de engajamento e entendimento principalmente dos professores mais antigos, tentamos realizar este propósito”) – docente da IES;

- de incompletude (“no meu curso muitos professores do NDE ministravam aula no primeiro período, mas infelizmente não foram feitas reuniões com outros professores doutros cursos”) – docente da IES.

A reação de rejeição reproduz o seguinte discurso:

- de defesa (“Isso foi um problema, já que os professores mudam de disciplinas no decorrer da efetivação da matriz”) - membro ou ex-membro de NEP ou de NDE.

Neste caso, há reação de difusão, que supera a aceitação, criando novos processos para garantir a manutenção da inovação:

- criação (“A computação criou o NIC (Núcleo de Integração da Computação), por meio do qual mantém um alinhamento entre as diversas competências e disciplinas comuns. Professores especialistas em suas disciplinas foram e são envolvidos”) – membro ou ex-membro de NEP ou de NDE.

*Em ...escrever os temas de estudo de modo mais integrado, para que os alunos possam fazer algo com eles.*

A reação de aceitação reproduz o seguinte discurso:

- da adequação ao estudante (“O NDE de meu curso buscou integrar os temas de estudo e a distribuição dos temas em poucos RAs que permitissem um pouco mais de tempo para seu desenvolvimento”) – ex-coordenador de curso;

A reação de rejeição reproduz o seguinte discurso:

- de visão dicotômica da teoria separada da prática (“Muita dificuldade entre os professores/as uma coisa é o debate teórico e outra sem dúvida é a materialização do processo na construção cotidiana...”) – ex-coordenador de curso;

*Em ...representa a progressão do desenvolvimento da competência pelo estudante ao longo dos períodos: internaliza, mobiliza e integra.*

A reação de aceitação reproduz o seguinte discurso:

- de refacção gradativa (“foi realizado de maneira satisfatória, mas o prazo era muito exíguo para uma discussão ampla e profunda. As correções estão sendo feitas conforme as disciplinas estão sendo implantadas”) – atual ou ex-decano.

A reação de rejeição reproduz o seguinte discurso:

- de negação da necessidade (“O NDE do curso percebeu que já trabalhávamos com as trilhas de aprendizagem, porém de maneira intuitiva e a formalização do processo se demonstrou muito burocrática”) – ex-coordenador de curso;

- de desvalorização do conhecimento pedagógico (“O trabalho de desenvolvimento das competências, feito às pressas (e carinhosamente chamado de "galinha pintadinha" em nosso curso, não conseguiu atingir um resultado completo) – ex-coordenador de curso.

*Em ... não se pode escrever resultados de aprendizagem fora da matriz, pois estarão descontextualizados, voltando a ter a lógica da fragmentação das disciplinas.*

A reação de aceitação reproduz o seguinte discurso:

- de responsabilização (“A mobilização dos professores tem que ser constante, e esta é uma tarefa para o NDE assegurar o ponto de partida do processo nas matrizes”) – ex-coordenador de curso.

As reações de rejeição reproduzem os seguintes discursos:

- de desvalorização do processo (“não temos feito um acompanhamento próximo o suficiente para checar esse quesito. O curso tem tido outras prioridades”) – atual ou ex-decano;

- de visão dicotômica da teoria separada da prática (“Essas formulas [...] deixam os professores apavorados, porque trata-se de estudo científico, mas que não gera uma mudança significativa na prática pedagógica do professor”) - membro ou ex-membro de NEP ou de NDE;

- de obediência a normas (“as novas orientações do CEA não alertam para tal item”) – docente da IES;

- de lógica fragmentadora (“Até o semestre passado, enquanto eu estava no CEA, havia professores escrevendo os RA sem ter nunca visto a matriz”) – ex-integrante da IES;

A reação de rotinização, que supera a aceitação, incorporando a inovação nas rotinas reproduz o discurso:

- de adaptação (“Embora os professores elaborem os RA's, observo que, ao escrever o Plano de Ensino, verificamos ser necessário unir RA's, eliminar RA's, inserir RA's. [...] processo contínuo que requer do professor dedicação e expertise”) - membro ou ex-membro de NEP ou de NDE.

Em *Eles [os indicadores de desempenho] funcionam como checkpoints e facilitam o acompanhamento da aprendizagem pelo professor e pelo estudante.*

A reação de aceitação reproduz o seguinte discurso:

- de reflexão sobre a prática (“A presença do ID's no Plano de ensino orienta a prática pedagógica do professor. Mas, [...] dependendo do modo como abordo o tema de estudo, um ID pode ser mais ou menos relevante [...] um material didático pode expor um tema de modo a assinalar mais um ID do que outro...”) – de membro ou ex-membro de NEP ou NDE.

As reações de rejeição reproduzem os seguintes discursos:

- de reflexão sobre a prática (“Tenho a impressão que os ID foram definidos como mera adaptação do modelo tradicional de avaliação e que os estudantes não entendem a relevância dos ID”) – atual ou ex-decano.

Em ... *considero que esse processo [ construção de currículos por competências] contribuiu para que esses profissionais superassem o conhecimento especializado e os conteúdos circunscritos como base para o ensino, inserindo a diversidade de problemas e variáveis envolvida na cultura da profissão na sociedade atual.*

A reação de aceitação reproduz o seguinte discurso:

- de ruptura paradigmática (“Em meu curso houve uma mudança de paradigma e os professores e membros do NDE se tornaram mais conscientes da diversidade de problemas, das variáveis que interferem na cultura de nossa atuação profissional e do alcance de nossa visão de mundo na comunidade acadêmica e na sociedade atual”) – ex-coordenador de curso;

As reações de rejeição reproduzem os seguintes discursos:

- de valorização do conhecimento especializado (“...no ensino superior somos especialistas e não generalistas) - de membro ou ex-membro de NEP ou NDE;

- de reflexão sobre a prática (“Nosso conceito de currículo não corresponde ao que a IES entende como matriz de curso, acredito que precisamos rever este conceito”) - de membro ou ex-membro de NEP ou NDE.

A reação de rotinização, que supera a aceitação, incorporando novas rotinas, reproduz o discurso:

- de descarte em que há preocupação em retornarem as antigas formas de agir já descartadas (“Este trabalho precisa ser continuado”) - de membro ou ex-membro de NEP ou NDE.

Esse levantamento de reações docentes frente a diferentes aspectos das matrizes curriculares por competências sintetiza o capítulo de resultados, evidenciando haver mais rejeição que aceitação entre os grupos de profissionais respondentes desta pesquisa; também chama a atenção item referente a escrever RA dentro da matriz de competências, com apenas uma reação de aceitação. O item final sobre a contribuição do processo de construção das matrizes curriculares por competências também obteve mais rejeições. Outro aspecto relevante é identificar que os membros ou ex-membros de NEP e NDE são o grupo que mais rejeita as propostas de inovação e, em contrapartida, são também os responsáveis pelos processos de difusão e rotinização, indicando terem adotado as matrizes e estarem zelando pelo currículo de seus cursos.

Esses resultados corroboram com a necessidade de se implementarem mecanismos de regulação coletiva do currículo, pois a falta de autorregulação do programa do curso dificulta a superação da lógica fragmentadora das disciplinas e dos conteúdos, perdendo o sentido da lógica da atomização da competência (SEABRA, 2010).

## 8.2 AS DECISÕES INSTITUCIONAIS PEDAGÓGICAS E AS REAÇÕES DOCENTES

As Diretrizes para o Ensino de Graduação (2000-2005) se constituem num documento de discurso hibridizado (LOPES, 2002) de diferentes matrizes teóricas, a saber: a nuclearidade das aptidões (voltadas a desempenho), fundada nos princípios axiológicos das competências (“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”) e orientada pela pedagogia dos objetivos. Sua proposta representa o contexto da época, e tal como outros currículos de educação superior desse período, não fazia distinção entre enfoques curriculares por competências e por objetivos (DIAZ-BARRIGA, 2006), isso porque na área de educação, o termo ainda é considerado recente.

Evidentemente, esse discurso gera a falta de consenso conceitual na comunidade docente, revelando-se nos episódios, com muita regularidade, em atitudes desfavoráveis ou de resistência à mudança proposta no currículo. A esse respeito, todos os grupos de professores não recordaram qualquer definição de aptidões, termo-chave das Diretrizes desse período. Somente dois ex-integrantes da



IES, acessando documentos da época, apresentaram definições, porém revelando perceberem não haver distinção clara entre esse termo e competências e habilidades.

Especificamente, no contexto brasileiro em que muitos documentos oficiais apresentam sobreposição dos termos competências e habilidades, como semelhantes, sem distinção nem clareza quanto aos usos ou às especificidades teóricas e conceituais, enfatiza-se a necessidade de se partilhar uma definição consciente e consensual de competências (MARINHO-ARAUJO; RABELO, 2015).

Na IES, como o PDI (2006-2011) reproduz a maior parte das Diretrizes (2000), certamente, o discurso hibridizado se manteve, de alguma forma, por uma década ou mais, dificultando iniciativas dessa comunidade acadêmica em direção aos avanços das reformas curriculares por competências nos diferentes sistemas educativos. Entretanto, a IES tem de cumprir as diretrizes oficiais para a educação superior brasileira, um discurso pedagógico oficial (BERNSTEIN, 2003) recontextualizado de diversos movimentos internacionais, conforme exposto nesta tese. Por sua vez, também a IES, aliás como a maioria, recontextualiza os textos oficiais, simplificando-os, selecionando e descartando ideias sobre aspectos que permitem ressignificação (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, criam-se alternativas próprias e peculiares, conforme a realidade institucional e o perfil dos docentes que, sem clareza conceitual, reproduzem mecanicamente em seus PPC à luz das políticas e manifestações de mudanças. Os episódios etnográficos, desde o relato 1, revelam esse desconhecimento que origina a rejeição como se pode perceber pelo docente que evoca: *Na época, a verdade é que, referidos termos/expressões, estavam no papel somente, quer seja dos PPCs, quer seja das DCN (R1- 021).*

Provavelmente, essa tenha sido uma das razões que motivaram a equipe gestora da IES, a partir de 2014, a tomar decisões pedagógicas voltadas à formação de valores (Princípios da Graduação) e à formação teórica sobre competências, propondo a tradução, publicação e distribuição do livro de referência, seguida de oficinas de aplicação dos conceitos desse autor (SCALLON, 2015). Ao tratar desse assunto, no relato 15, outro professor faz referência àquele primeiro currículo de competências, cuja proposta por aptidões, teve a assessoria de um consultor externo a quem o professor faz alusão: *Tivemos que aceitar essa forma de pensar,*

desde 1999, com o Botomé, vem se falando sobre o ensino por competência e foi a hora de iniciar (R15 - P010).

Portanto, até essa iniciativa de formação que se prolongou por um ano, atingindo todos os membros de NDE, NEP e gestores, não havia clareza conceitual sobre a adoção institucional de um conceito de competências para fundamentar propostas curriculares nessa abordagem.

Embora toda ação pedagógica inovadora seja relativa (CUNHA, Maria Isabel da, 2001), pois precisa considerar não só a dimensão contextual, mas também sua legitimidade, dois atuais ou ex-decanos (P013 e P053) apontaram essa iniciativa como um processo inovador e a maioria dos grupos classificou-a como importante. De toda forma, foi o ponto de partida para se estabelecer um consenso não apenas sobre o conceito de competência, mas também sobre um sistema conceitual que a ele se alia, conforme exposto no referencial teórico desta tese.

Por outro lado, os resultados das análises dos episódios apontam para a necessidade de outras decisões institucionais: a definição de um modelo de concepção de formação docente que rompa com a supremacia da prática sobre a teoria, tradicionalmente adotado nas formações docentes em todos os níveis da educação; e a definição de uma matriz teórico-conceitual que fundamente a organização curricular por competências, rompendo com a perspectiva reducionista de currículo como a simples operacionalização técnica de matrizes.

São decisões pedagógicas institucionais fundamentais que requerem pesquisa, reflexão e interação dialógica para que as escolhas sejam consensuais, por meio de processos permanentes de interação com vistas a construir uma resposta coletivamente elaborada e socialmente aceita.

### 8.3 Algumas proposições

É inegável as transformações promovidas no interior da IES a partir das propostas curriculares no período de 2000 a 2017. Entre potencialidades e possibilidades, a cada período, um grupo de gestores se debruça sobre sua realidade institucional e, considerando diretrizes oficiais, aspectos políticos, econômicos e sociais, delinea o *vir-a-ser*, os *devires* de uma comunidade acadêmica. Seus discursos são veiculados em projetos e planejamentos materializados em processos que oscilam entre apresentarem características mais

inovadoras ou menos inovadoras. Nesse *lócus*, circulam também os discursos docentes, construídos a partir de uma cultura em ação, adquirida e validada por meio da prática cotidiana. Surgem, então, tensões e conflitos de múltiplas dimensões que representam desafios para que a inovação no ensino se transforme efetivamente em ensino inovador.

E é nesse *lócus* de circulação do discurso institucional e do discurso docente que se situa esta pesquisa, buscando desvelar as reações docentes e organizacionais construídas e veiculadas em torno de cada proposta curricular. Entende-se que essas reações docentes são fontes empíricas que precisam ser consideradas quando da formulação e implementação de programas formativos mais situados e, portanto, com mais chances de retornarem para esse *lócus*, procedimentos próprios e possíveis soluções para os desafios.

Assim, com base no quadro teórico e na discussão dos resultados desta pesquisa, em que pesem suas limitações, são possíveis as seguintes proposições em direção à adoção da inovação no ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências na educação superior:

Na dimensão das decisões institucionais pedagógicas:

- adoção de uma matriz teórico-conceitual da organização curricular por competências;
- adoção de um enfoque conceitual de competência e termos afins;
- adoção de modelo de formação docente institucional fundamentado numa perspectiva crítica e contextualizada.

Na dimensão gerencial:

- formação continuada de membros de NDE e demais gestores para sistematização dos processos decisórios institucionais pedagógicos a partir de seus conhecimentos prévios (teste de crenças);
- construção coletiva de um programa de ações colegiadas permanentes a partir dos perfis docentes estudados pelos NDE em seus cursos;
- reflexão sobre a própria prática e orientação de pesquisa aos docentes.

Na dimensão relacional:

- construção do design curricular por competências da Escola com organização colegiada (decano, NEP e NDE);

- construção do design curricular por competências do curso mediado por etapas de validação dos trabalhos pelo colegiado do curso e consultas a docentes especialistas quando necessário;

- presença da liderança inspiradora do corpo docente (NDE, coordenador de curso, NEP, decano etc.) para coesão da equipe e fortalecimento de vínculos.

#### 4. Na dimensão de ensino e aprendizagem:

- análise coletiva do currículo e da prática docente;

- gestão participativa permanente;

- planejamento coletivo com espaço-tempo definidos ao longo da fase de implantação gradativa do currículo;

- protagonismo do estudante nos processos de aprendizagem (metodologias ativas );

- processos avaliativos formativos e de reflexão do estudante sobre a própria prática.

Mais que enumerar uma lista de proposições, é essencial estar atento ao discurso dos profissionais sobre aquilo que realizam e pensam em torno dos saberes sobre sua prática, para que se façam inferências com clareza conceitual e, atuando como mediador, seja possível contribuir para que os pares também tomem consciência de seus próprios discursos.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partir da própria história, tendo como fio condutor o currículo, significa alinhar a subjetividade da pessoa, os conhecimentos específico e pedagógico e o desenvolvimento interacional, configurados em uma situação laboral-contextual que favorece ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente, pois o contexto condiciona (IMBERNÓN, 2012). Ao expor um relato autoetnográfico sobre experiências pessoais em torno de inovações no ensino e aprendizagem a partir de currículos, num período de quase vinte anos numa IES, buscou-se provocar as lembranças de pares, integrando os episódios memorialísticos e tendo como referência de análise os saberes historicamente acumulados nas áreas de currículos, gestão pedagógica e gestão universitária.

Para além disso, descortinou-se um complexo processo de passagem da reflexão individual para a reflexão coletiva, crítica e contextualizada sobre os procedimentos de docentes e gestores acerca da construção de currículos da IES estudada. Percebeu-se então a diversidade de discursos que se desdobram e circulam sobre o fazer docente, compondo um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Portanto, considera-se válida a tese proposta de que a adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores de uma IES privada brasileira a partir de currículos por competências requer uma construção curricular coletiva, e não de forma colegiada, num intenso processo formativo integrado entre os âmbitos institucional e pedagógico, por meio de fundamentação conceitual articulada a uma prática real, partilhada, vivificada e ressignificada pelos inúmeros sentidos da experiência e dos processos relacionais.

### 9.1 LIMITES

A primeira limitação desta pesquisa refere-se à própria natureza do relato autoetnográfico como ponto de partida para a escrita dos episódios etnográficos dos respondentes. A narrativa autoetnográfica reflete um movimento ora ordenado ora sobreposto de atos, emoções e sensações que, ao ser fragmentada em trechos para que o instrumento de pesquisa pudesse ser aplicado, pode ter tornado os fatos estanques entre si. A consciência dessa possibilidade levou esta pesquisadora a

ordenar os trechos relatados numa ordem cronológica que favorecesse as lembranças dos respondentes sobre os fatos em torno dos currículos.

A segunda limitação diz respeito ao fato de que episódios etnográficos levam os sujeitos a divagarem sobre aspectos que fogem ao tema do trecho relatado, o que pode, conforme o caso, enriquecer muito a pesquisa ou simplesmente perder-se o episódio em razão de acúmulo de lacunas informacionais que comprometem o sentido para o pesquisador.

A terceira limitação relaciona-se à grande quantidade de respondentes e, por conseguinte, grande quantidade de dados para análise, requerendo a compreensão clara dos diferentes tempos pretéritos (de passado mais antigo a um passado mais recente) e da posição do respondente no tempo presente de sua fala, bem como o contexto do grupo de profissionais a que ele pertence na IES estudada.

A quarta limitação relaciona-se à impossibilidade de contato presencial com os respondentes, haja vista que essa foi a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa, para preservar a identidade dos respondentes, já que trabalham com a pesquisadora.

A quinta limitação refere-se às técnicas de análise do discurso empregadas se limitarem às marcas linguístico-discursivas dos episódios, analisadas quanto a aspectos contextuais da IES estudada, visto que necessitariam ser ampliadas aos elementos ideológicos e sócio-históricos. Como não se trata de uma pesquisa de análise do discurso, as técnicas adotadas serviram tão somente de apoio para a análise de conteúdo, ampliando suas possibilidades.

## 9.2 PERSPECTIVAS

Esta pesquisa permite diversas possibilidades de continuidade de investigação, principalmente, no que tange à utilização dos métodos auto e etnográfico nos mais diversos temas da educação superior. Mais especificamente, este trabalho sugere a continuidade a partir da discussão feita sobre as reações docentes frente a inovações propostas pelas instituições de ensino.

Trata-se de uma co-construção dos fatos sob a perspectiva das vozes do pesquisador e dos envolvidos, contribuindo para a compreensão de outros casos similares e para a ampliação das possibilidades de utilização da autoetnografia no campo da gestão da educação superior.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: understanding qualitative research**. New York: Oxford University Press, UK, 2015.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8–28, 2018.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina, 2013.
- ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília; Salvador: Editora UnB; EDUFBA, 2007.
- ALMEIDA, Maria Izabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ALMEIDA, P.; REBELO, G. **A era da competência: um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o direito do trabalho**. Lisboa: Editora RH, 2011.
- ALVESSON, M. Methodology for close up studies - struggling with closeness and closure. **High Education**, v. 46, n. 2, p. 167–193, 2003.
- AMBRÓSIO, Teresa. “Exigências de investigação multidisciplinar em formação”. **Actas do Colóquio Estado Actual da Investig. em Formação**. Lisboa: S.P.C.E., 1994. .
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Grade e matriz curricular: conversas em torno de um desafio presente na Educação Superior. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de et al. (Org.). . **Capacit. Docente um Mov. que se faz compromisso**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010. p. 208.
- \_\_\_\_\_. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, Maria Izabel (Org.). . **Reflexões e Práticas em Pedagog. Univ**. Campinas: Papirus, 2007. p. 43–62.
- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom’s Taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.
- ANDRÉ, Ana Rita Dias. **As competências transversais e as práticas de gestão por competências: um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais**. 2013. 98 f. ESEIG- Politécnico do Porto, 2013.
- ANDRÉ, Ana Rita; RODRIGUES, Ana Cláudia. Emergência e desenvolvimento do conceito de competência. **Investigação e Intervenção em Recursos Humanos**, n. 4, p. 1–13, 2013.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANTES-PEREIRA, Carolina; FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso. Projetos inovadores e a formação de professores: o caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-LITORAL). **Revista E-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 1057–1081, 2014.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educ. Pesqui.**, v. 44, n. e174148, p. 1–18, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9664/8885>>.

ARAÚJO, Bianca Cruz de; DAVEL, Eduardo. Autoetnografia na Pesquisa em Administração: desafios e potencialidades. 2018, Fortaleza: Ludomedia, 2018. p. 194–203.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, v. 22, n. 02, p. 497–524, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6.ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martin. **Ethnography: principles in practice**. 3. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2007.

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos avançados**, v. 31, n. 90, p. 75–87, 2017.

AUDY, Jorge Luis Nicolas. Educação Superior e os parques científicos e tecnológicos. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Inovação, Univ. e relação com a Soc.** Porto Alegre: PUCRS, 2009. p. 78–98.

AUROUX, Sylvain. **La sémiotique des encyclopedistes**. Paris: Payot, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. **A estética da criação verbal**. 2.ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 327–359.

BAR, Gabriele. Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. 1999, Lima: Organización de Estados Iberoamericanos, 1999. p. 25. Disponível em: <<http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/322600819-Perfil-y-Competencias-Del-Docente-en-El-Contexto-Institucional-Educativo.pdf>>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, Sônia; LUCCHESI, Roselma. Problematizando o processo ensino-



aprendizagem em enfermagem em saúde mental. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 2, p. 337–354, 2006.

BASTOS, Pedro Paulo. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto Para Discussão - IE/UNICAMP**, n. 217, p. 23, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENEITONE, Pablo et al. **Relatório final Projeto ALFA Tuning América Latina: Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina**. Bilbao (Espanha): Universidade de Deusto, 2007.

BERGER FILHO, Ruy. Currículo e competências. 1998a, Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPEL, 1998. p. 15.

\_\_\_\_\_. Currículo e competências. 2001, [S.l: s.n.], 2001. p. 399–404.

\_\_\_\_\_. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. 1998b, Pelotas: ETF, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75–110, 2003.

BERTICELLI, Ireno Antônio; TELLES, Ana Maria. CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: FILOSOFIA E TENDÊNCIAS. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 41, p. 271–286, 2017.

BOAVIDA, João. Ensino superior para o novo século: problema ou solução? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 44, n. 1, 2010.

BONDIOLI, Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, Carla Juliana Pissinatti. **O debate internacional sobre competências : explorando novas possibilidades educativas**. 2010. 139 f. Universidade de São paulo, 2010.

BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. Das inovações no ensino ao ensino inovador: a percepção dos estudantes na complexidade do sistema didático. **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, p. 167–190, 2018.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 367–375, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOYATZIS, Richard E. **The competence manager: a modelo for effective performance**. John Wiley & Sons. 1982. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico**. Brasília, DF, Brasil: Ministério da Educação e Cultura. , 1999

\_\_\_\_\_. **Documento Básico do ENEM: 2000**. Brasília, DF, Brasil: Ministério da Educação e Cultura. , 2000

\_\_\_\_\_. **LEI No 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, Brasil: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. , 9 jan. 2001

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coordenação de Edições Técnicas**. Brasília, DF, Brasil: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. , 1996

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE Nº 776/97. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília DF, Brasil: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>. , 3 dez. 1997

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências**. Brasília, DF, Brasil: CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category\\_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192)>. , 17 jun. 2010

BRONCKART, Jean Paul; DOLZ, Joaquin. A noção de competência: a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. **O Enigm. da competência em Educ.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29–46.

BRUNNER, José Joaquín; FERRADA HURTADO, Rocio. **Educación superior en Iberoamérica**. Santiago do Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2011.

BRUNNER, José Joaquín; PEÑA, Carlos. **La Reforma al Sistema Escolar: aportes**

**para el debate.** Santiago do Chile: Universidad Diego Portales, 2015.

BUNDT, C. F. C. **Universidade: mudanças e estratégias de ação.** 2000. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. **Pós- Estruturalismo e Teor. do Discurso em torno Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 35–51.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.** , Metodologia da Investigação I. Lisboa: [s.n.], 2004. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>>.

CANÁRIO, Rui. **Inovação e projecto educativo da escola.** Lisboa: Educa, 1992.

CANCELA, JOANA MARGARIDA FLÓRIDO DIAS DE CARVALHO. **O papel das TIC no desenvolvimento das competências transversais dos alunos.** 2012. 141 f. Universidade de Lisboa, 2012.

CANUTO, Ondina Maria Chagas. **A abordagem por competências nos currículos de formação profissional técnica na área da saúde.** 2012. 268 f. Universidade Federal do Ceará, 2012.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARRASCO, María Zúñiga; LETELIER, Álvaro Poblete; GODOY, Andrea Vega. El desarrollo de competencias en un contexto de aseguramiento de calidad. **Diseño Curric. basado en competencias y Asegur. la Calid. en la Educ. Super.** Santiago do Chile: CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA, 2008. p. 29–60.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa; PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer dos professores. **Ensinar e ensinar Didática para a Esc. Fundam. e média.** São Paulo: Pioneira, 2001. p. 128.

CARVALHO, Cristina Amélia; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Contribuições da perspectiva institucional para a análise das organizações: possibilidades teóricas, empíricas e de aplicação. **Organizações & Trabalho**, n. 28, 2002.

CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 65/2, p. 549–572, 2018.

CASARINI, M. **Teoría y Diseño Curricular.** México: Trillas, 1999.

CEITIL, Mário. **Gestão desenvolvimento de Competências.** 2.ed. ed. Lisboa: Sílabo, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Gestão e desenvolvimento de Competências**. 2. ed. Lisboa: Sílabo, 2016b.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O PARADIGMA CURRICULAR EUROPEU DAS COMPETÊNCIAS. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 13–30, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M. **O Dilema da Inovação: quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso**. São Paulo: M. Books, 2011.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11–37, 2012.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COOPER, R. B.; ZMUD, R. W. Information technology implementation research: a technological diffusion approach. **Management Science**, v. 36, n. 2, p. 123–139, 1990.

COSTA, Rebeca Soler. Contributions of the Basic Competences for the Enhancement of Students’ Learning in the Spanish Context. **International Journal of Arts & Sciences**, v. 4, n. 11, p. 97–121, 2011.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 52–62, 2005.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUB. OCDE: a administração de inovação no ensino. 1972, Brasília: Conselho de reitores das universidades brasileiras, 1972.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETTO, Marcos (Org.) (Org.). **Docência na Univ**. Campinas: Papirus, 2012. p. 27–42.

\_\_\_\_\_. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Pedagog. Univ. conhecimento, ética e política no ensino Super**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999. p. 63–78.

\_\_\_\_\_. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E.L.M (Org.). . **Temas e textos em Metodol. do ensino Super.** Campinas: Papyrus, 2001. p. 125–136.

\_\_\_\_\_. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 87–101, 2016.

\_\_\_\_\_. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. v. 12, n. n. 3, p. 182–186, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). . **Inovação e Qual. na Univ.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 109–124.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana online**, v. 10, n. 2, p. 287–322, 2004.

D'HAINAUT, L. **Educação: dos fins aos objectivos.** Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

DADOY, M.; HENRY, C.; HILLAU, B. et al. Les analyses du travail : enjeux et formes. **Formation Emploi.**, n. 76, p. 123, 2001.

DE MELLO, José Aristides Carvalho; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Competências do gestor de academias esportivas. **Motriz. Revista de Educacao Fisica**, v. 19, n. 1, p. 74–83, 2013.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Magna Charta Universitatum.** . União Europeia: [s.n.] , 1999

DEJOURS, Christophe. **O fator humano.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1997.

DELEUZE, Giles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELUIZ, Neise. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 22, n. 2, p. 15–21, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação profissional no Brasil: enfoques e perspectivas. **Boletim Técnico do Senac**, v. 19, n. 1, 1993.

\_\_\_\_\_. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC.**, v. 27, n. 03, p. 1–16, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado

pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73–78, 2010.

DIAZ-BARRIGA, Angel. Competencias en educación: corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. II, n. 5, p. 2011, 2011.

\_\_\_\_\_. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles educativos**, v. 28, p. 7–36, 2006.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, W. Walter. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 45, n. 2, p. 74–89, 2005.

DOLZ, Joaquin; OLLAGNIER, Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? **O Enigm. da competência em Educ.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9–26.

DOMINGUES, Rosiris Maturo. **O desenho de cursos por competências como possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais**. 2015. 144 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC-SP, 2015.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35–40, 2001.

EIRÓ, Maria Idati; CATANI, Afrânio Mendes. Projetos Tuning e Tuning América Latina: afinando os currículos às competências. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 1 Ano 10, n. 18, p. 103–123, 2011.

ELIAS, Vanda Maria. Pós-fácio. In: NICOLA, Rosane de Mello Santo (Org.). **Ensaio sobre docência Univ.** Curitiba: PUCPress, 2014. p. 213–214.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research qualitative on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **Handb. Res. Teach.** New York: Macmillan, 1986. p. 119–161.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagog. no ensino Super.** Porto: CIIE/Livpsic, 2010. p. 150.

ESTRADA, León R. Garduño. Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 21, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Realce Editora e Indústria Ltda, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber, 2006.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. **Revista E-Curriculum**, v. 14, n. 03, p. 1130–1150, 2016.

FERACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU Pedagógica Universitária, 1990.

FERNANDES, Maria das Graças Melo et al. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 6, p. 1150–1156, 2011.

FERRETTI, C. J. et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2.ed. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R (Org.). **Educ. Prof. e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17–70.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC**, v. 67, n. Edição especial, p. 183–196, 2001.

FLORÊNCIO DA SILVA. As implicações humanas da face perversa e excludente da globalização: campo de refugiados de DADAAB. 2016, [S.l: s.n.], 2016.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.; MACHADO, J. **Políticas educativas e autonomia das escolas**. Porto: Edições Asa, 2000.

FRASER, S. W.; GREENHALGH, T. Coping with complexity: educating for capability. **British Medical Journal**, p. 799–803, 2001.

FRAUCHES, Celso da Costa ( Org.). **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 92, p. 911–933, 2005.

FREITAS, Silvana Alves. **Formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo**. 2016. 149 f. PUCSP, 2016.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **La Escuela que queremos**. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

FULLAN, Michael. **The New Meaning of Educational Change**. London: Routledge, 2007.

GAETA, Cecília. Contexto, currículo e formação de professores em um curso de fisioterapia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 03, p. 713–734, 2017.

GALLART, María Antonia; JACINTO, Cláudia. Competências laborales: Tema clave en la articulación Educacion-Trabajo. **Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP**, n. 2, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios de educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI (ORG (Org.). . **Glob. pós-modernidade e Educ.** 3.ed. ed. Caçador / Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2009. p. 79–106.

GATTAI, Maria Cristina Pinto. **A fragilidade da classificação das competências e a eficácia do perfil como instrumento de sua gestão.** 2008. 198 f. Universidade de São Paulo, 2008.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O Currículo No Ensino Superior: Princípios Epistemológicos Para Um Design Contemporâneo. **Revista e-curriculum**, v. 7, p. 1–23, 2011.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma M. Alves. **Orientação Educacional na prática.** 6.ed. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia (4ª ed.). Madrid: Morata.** Madrid: Morata, 1986.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar**, v. 37, p. 25–37, 2010.

GOERGEN, Pedro. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**, v. 2, n. 3, p. 53–65, 1997.

GOETZ, Judith P.; LECOMPTE, Margaret D. **Etnografia e Diseño Cualitativo em Investigación Educativa.** Madrid: Morata, 1988.

GOLDBERG, Maria Amélia. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, Walter (Org.). . **Inovação Educ. no Bras. Probl. e Perspect.** Campinas: Autores Associados, 1980. p. 183–194.

GOLDWASSER, Rosane Sonia. A prova prática no processo de seleção do concurso de residência médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 3, p. 115–124, 2007.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação. **Educ. por competências. O que há novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64–114.

GONÇALVES, Maria Esmênia Ribeiro. **Colegiado de Curso: papéis e funções reais.** 1984. UFSC, 1984.

GONCZI, Andrew. Enfoques de la educacion basada en competencias: la experiencia australiana. **La Academia**, 1997a. Disponível em: <[https://www.academia.edu/23225737/ENFOQUES\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_BASAD](https://www.academia.edu/23225737/ENFOQUES_DE_LA_EDUCACION_BASAD)



A\_EN\_COMPETENCIAS\_LA\_EXPERIENCIA\_AUSTRALIANA\_SEGUNDA\_PARTE>

\_\_\_\_\_. Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. 1997b, Montevideo: Cinterfor, 1997. p. 161–169.

GONZÁLEZ, Manoel Ignacio Bernal. Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. **Educación y Educadores**, v. 9, n. 2, p. 95–117, 2006.

GOODLAD, John I.; SU, Zbixin. Organization of the Curriculum. **Handb. Res. Curriculum**. New York: American Educational Research Association, 1992. .

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GRAVATÁ, André et al. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica : A. G., 2013.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, n. 24, p. 67–85, 2004.

HARDEN, Ronald M. Ten questions to ask when planning a course or curriculum. **Med Educ.**, v. 20, n. 4, p. 356–365, 1986.

HERNANDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária**. 4.ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOFFMAN, T. The meanings of competences. **Journal of European Industrial**, v. 23, n. 6, p. 275–285, 1999.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **formação permanente do professorado: novas tendências**. 1.Ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. **World economic outlook : a survey by the staff of the International Monetary Fund**. . USA: [s.n.], 2013

IRIGOIN, María; VARGAS, Fernando. **Competencia laboral: Manual de conceptos , métodos y aplicaciones en el Sector Salud**. Montevideo: Cinterfor, 2002.

JONNAERT, P. et al. Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 3, p. 667–696, 2005.

\_\_\_\_\_. Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. **Montreal: Universidad de Québec; ORE**, 2006.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rossette. **Currículo e competências**. São Paulo: Artmed, 2010.

KELLER-FRANCO, Elze. Modelos de formação docente em projetos curriculares inovadores: reflexões a partir de uma experiência formativa. **Revista E-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 694–720, 2018.

KNIGHT, Peter; YORKE, Mantz. **Assesment, learning and employability**. London: McGraw-Hill Education, 2003.

KOBAYASHI, Rika M.; LEITE, Maria Madalena Januário. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 221–227, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. Competência como praxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC.**, v. 91, p. 399–404, 2017.

KUHN, Thomas. **La estructura de las revoluciones científicas**. Santiago de Chile: FCE, 1969.

KÜLLER, Ana Luíza Marino. **Inovação na Educação Superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular**. 2010. 174 f. Universidade de São Paulo, 2010.

KÜRTEEN, Paulo Felipe; ROBERT, Paulo Henrique Silveira. Globalização e proteção da pessoa: desafio do século XXI. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, v. 1, n. I, p. 259–268, 2010.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 368–387, 2012.

LANZARINI, Joice Nunes; COSTA, Flávia Fernanda; GUSTSACK, Felipe. Inovação na dimensão acadêmica do ensino superior: mapeando caminhos para a pesquisa. 2018, Porto Alegre:  
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/245.pdf>, 2018.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence, essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Editions d'organisation, 1994.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3.ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE DEIST, Françoise Delamare; WINTERTON, Jonathan. What is competence? **Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 27–46, 2005.

LEAL, Alzira Elaine Melo. **(Des) (Re) Construir o conhecimento pela pesquisa: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica**. 2008. 129 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

LEAL, RAFAELA ESTEVES GODINHO. **Dispositivo de inovação no ensino superior: a produção do docentis innovatus e discipulus iacto**. 2017. 171 f. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kathia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 7–27, 2012.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 38, p. 29–39, 2012.

\_\_\_\_\_. Inovações e decisões pedagógicas na universidade: a centralidade do conhecimento. **PAAP**, 2008.

\_\_\_\_\_. **Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Indicadores de inovação pedagógica na universidade. **Qual. NA Educ. Super. REFLEXÕES E PRÁTICAS Investig.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011. p. 303–312.

LEIVA, Jorge Alarcón; HILL, Brianna; FRITES, Cláudio. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: HACIA UNA PEDAGOGÍA SIN DICOTOMÍAS. **Educación e Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 569–586, 2014.

LEONELLO, Valéria Marli; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. Construindo competências para ação educativa da enfermeira na atenção básica. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**, v. 41, n. Especial, p. 847–852, 2008.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13. Ed. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). .

**Profr. reflexivo no Bras. gênese e crítica um conceito.** 7.ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 63–93.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Fernandes; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização.** 15.ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

LIMA, Paulo Gomes; CASTRO, Franciana; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Paidéia**, v. 10, n. 18, p. 8–27, 2000.

LINARD, Monique; BELISLE, Claire. Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TICS? **Éducation Permanente**, n. 127, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 1–20, 2001.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) (Org.). **Discip. e Integr. Curric. histórias e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145–176.

\_\_\_\_\_. Teorias Pós-Críticas, Política E Currículo. **Educação, Sociedade e Culturais**, v. 39, n. Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil, p. 7–23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, Sandra Milena Díaz; PINHEIRO, Maria do Rosário; FOLGADO, Carlos Barreira. O conceito de qualidade no espaço europeu de ensino superior (EEES): dimensões e discursos. **O ensino Super. pós-Bolonha tempo balanço, tempo mudança. Livro Atas.** Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2017. p. 150–155.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, n. 37, 2005.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M (Org.). **O que há novo na Educ. Super. do Proj. pedagógico à prática Transform.** Campinas: Papyrus, 2000. p. 61–74.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2008.

LUSTOSA, Georgina Quaresma; PESSOA, Maria Tereza. A educação universitária e a formação do professor no Brasil: possíveis influências do processo de Bolonha. In: ALBUQUERQUE, Cristina Pinto et al (Org.). . **O Ensino Super. Pós-Bolonha tempo balanço, tempo mudança. Livro atas**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2017. p. 69–74.

MACEDO, E. Formação de Professores e diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? 2000, Caxambu: ANPED, 2000. p. 21.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista E-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 733–750, 2015.

MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2010.

MAGER, Robert F. **Análise de Objetivos**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MAIOR, Roberia César Souto. As Pessoas e suas competências no desenvolvimento das Organizações. **Sebrae: Biblioteca on line**, p. 1–12, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro Silva. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1–10, 2016.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, v. 20, n. 2, p. 443–466, 2015.

MARINHO, Alexandre. Um modelo de quatro quadrantes para a determinação da oferta e da demanda de internações hospitalares. **Economia Aplicada**, v. 9, n. 4, p. 557–576, 2005.

MARTINS, Maria do Carmo Fernandes; ABAD, Ana Zornoza; PEIRÓ, José M. Conflitos no ambiente organizacional. In: SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias (Org.). . **Novas medidas do Comport. Ferram. diagnóstico e gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 132–146.

MASETTO, Marcos Tarciso; FELDMANN, Marina Graziela; FREITAS, Silvana Alves. Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. **Revista E-Curriculum**, v. 15, n. 03, p. 735–763, 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de

Direito. **Revista E-Curriculum**, v. 13, n. 1, p. 5–27, 2015.

MASSETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAUÉS, Olgaídes Cabral; WONDJE, Calixte; GAUTHIER, Clermont. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino : os casos do Brasil e do Quebec. 2002, Caxambu: ANPEd, 2002. p. 1–18.

MCGRATH, Valerie. Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy. **Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education**, p. 99–110, 2009.

MEDEIROS, M. Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 2, p. 1031–1040, 2016.

MELO, Ana Souto e. Enquadramento histórico legal do Processo de Bolonha e o seu impacto no sistema de Ensino Superior Português. **Revista Observatório**, v. 3, n. 6, p. 75–141, 2017.

MELO, Guiomar Namó de. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: concepções e políticas. **São Paulo: CEESP**, p. 15, 2014.

MENDES-GONÇALVES R. B. **Tecnologia e organização social das práticas de saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAUJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. **Ensino Superior e Docência no Contexto do Semi-Árido**, p. 1–12, 2006.

MERCADO DE TRABALHO. In: FIDALGO, Fernando Selmar; In: MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Dicionário de educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 13–14.

MERTENS, L. **Competência laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1996.

MESQUITA, E. J. Abordagens teórica e metodológica para a temática universidade e sociedade. In: WEBER, S.; FARIAS, M. da S. B. (Org.). **Pesqui. Qual. nas ciências sociais e na Educ. Propos. análise do discurso**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2008. .

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. 2012, Bragança: Universidade de Aveiro, 2012. p. 12.

MESSINA, GRACIELA. MUDANÇA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: NOTAS PARA REFLEXÃO. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225–233, 2001.

MEZA, Patricia. **Las competencias que requiere el sector empresarial mexicano de los egresados universitarios**. Puebla: Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades., 2008.

MILLER, E. Alguns exemplos de inovações pedagógicas bem-sucedidas nos países das Antilhas. membros do Commonwealth. **Educ. para o século XXI questões e Perspect.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 104–119.

MITCHELL, Gordon R. Simulated Public Argument as a Pedagogical Play on Words. **Argumentation and Advocacy**, v. 36, n. 3, p. 134–150, 2000.

MIZUKAMI, Maria da G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MOGILKA, Maurício. **Educar para a democracia**. são Paulo: Cad. Pesqui.[online], 2003.

MOLLA, A.; LICKER, P. S. eCommerce adoption in developing countries: a model and instrument. **Information & Management**, v. 42, n. 6, p. 877–899, 2005.

MOORE, D.; CHENG, M.; DAINTY, A. Competence, competency, competencies: performance assessment in organizations. **Work Study**, v. 51, n. 6, p. 314–319, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José M. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: BACICH, Lilian (Org.). **Metodol. ativas para uma Educ. inovadora uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. .

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade do ensino superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, v. 20, n. 43, p. 165–186, 2009.

MULDER, Martin. Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. **Revista Europea de Formación Profesional**, v. 40, n. 1, p. 5–24, 2007.

MURIEL, Wille. **Gestão profissional sob a perspectiva teórica que as coordenações devem conhecer. Programa de Capacitação para Coordenadores de Curso**. . Belo Horizonte: Carta Consulta (arquivo digital). , 2015

MUSTONEN-OLLILA, E.; LYYTINEN, K. . . Why organizations adopt information system process innovations: a longitudinal study using Diffusion of Innovation theory. **Information Systems Journal**, v. 13, n. 3, p. 275–297, 2003.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; CAMARGO, Murilo Silva de. **Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária**. Brasília: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009

NAVÍO GÁMEZ, Antonio. **Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua**. São Paulo: Cortez Editora/Octaedro, 2016.

NICOLA, Rosane de Mello Santo. Professores que escrevem. In: NICOLA, Rosane de Mello Santo (Org.). **Ensaio sobre docência Univ**. Curitiba: PUCPRes, 2014. p. 103–110.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. **Revista E-Curriculum**, p. 107–144, 2019. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37162/28065>>.

NIMTZ, Miriam Aparecida; CIAMPONE, Maria Helena Trench. O significado de competência para o enfermagem docente de administração em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, v. 40, n. 3, p. 336–342, 2006.

NOÉ, Alberto; LOBO, Marta. A educação profissional na sociedade globalizada. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 5, n. 1, p. 19–26, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

NUNES, Célia Maria Fernandes et al. Docência Universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras. **REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, p. 40–53, 2018.

NUNES, Thalita Pimentel; LEÃO, Jacqueline Oliveira. O coordenador de curso de instituição de ensino superior privado (IESP) como ferramenta de gestão estratégica universitária: um estudo de caso em uma instituição de Montes Claros/MG. **Cadernos Zigmunt Bauman**, v. 5, n. 9, p. 105–133, 2015.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. **O sentido das competências no Proj. político-pedagógico**. 2.ed. ed. Natal: EDUFRN - Editora da UFRN, 2004. p. 13–33.

NURNBERG, Anselmo Soethe. **Colegiado virtual: contribuições para o processo de tomada de decisões colegiadas de atos administrativos vinculados**. 2014. 152 f. UFSC, 2014.



OECD. **The definition and Selection of Key Competencies : Executive Summary. 2005. [Definição e Seleção de Competências-chave: Resumo Executivo].** Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005.

OLIVEIRA, D. A. A relação trabalho e educação e sua redução à política de emprego e qualificação na atualidade: alguns apontamentos iniciais. **Educação em Foco**, v. 6, n. 1, p. 59–72, 2001.

OLIVEIRA, Antonella Carvalho de; FRASSON, Antonio Carlos. Concepções de educação e currículo em educação (a distância): pressupostos teóricos para a construção de MEDS. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, p. 87–100, 2015.

OLIVEIRA, Maria Beatriz S. C. de; GONZALEZ, Vânia Regina Coutinho. Currículo por competências na área de biodiagnóstico: desafios de implantação. **Trab. educ. saúde**, v. 4, n. 1, p. 131–142, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 108, p. 739–760, 2009.

OLIVEIRA, Isolina; COURELA, Conceição. MUDANÇA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO: O COMPROMISSO DOS PROFESSORES. **Interacções**, v. 9, n. 27, p. 97–117, 2013.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; LIMA, Flávia Pereira. **Propostas conceituais para a comunicação no contexto organizacional.** São Paulo: Senac, 2012.

PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação. uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusofona de Educação**, n. 17, p. 75–90, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>>.

\_\_\_\_\_. **Currículo: Teoria e Práxis.** Porto: Porto Editora. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estudos Curriculares: para a Compreensão Crítica da Educação.** Porto: Porto Editora, 2005.

PANG, N. S. **Globalization, educational research, change and reform.** Hong Kong: the Chinese University Press, 2007.

PAREDES, Ítala; INCIARTE, Alicia. Enfoque por competencias . Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. **Omnia**, v. 19, n. 2, p. 125–138, 2013.

PARRY, Gareth. Marking and mediating the Higher Education Boundary. **Access and Institutional Change**, p. 7–28, 1989.

PEREIRA, Aline Lucena Costa; SILVA, Anielson Barbosa da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, v.

9, n. Edição Especial, p. 627–647, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 5, n. 47, p. 12, 2008.

PEREZ, Maria Isabel Lopes. Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. **Práxis Educacional**, v. 1, n. 1, p. 57–65, 2005.

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

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

PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Profr. reflexivo no Bras. gênese e crítica um conceito**. 7.ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 20–62.

PINHEL, Inahíá; KURCGANT, Paulina. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 41, n. 4, p. 711–716, 2007.

PINO, Ivani Rodrigues et al. A educação básica brasileira em risco. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 143, p. 259–264, 2018.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências**. 2002. 626 f. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2002.

POPHAM, W. J. The standards movement and the emperor's new clothes. **NASSP Bulletin**, n. 81, p. 21–25, 1997.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória**. Brasília: Portal do MEC, 2003.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, 2015.

PRÉGENT, Richard; BERNARD, Huguette; KOZANITIS, Anastassis. **Enseigner à l'université dans une approche-programme - Un défi à relever**. Montréal QC: Presses internationales Polytechnique, 2009.

PROENÇA-LOPES, Leandro de; ZAREMBA, Felipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. hist.edu.latinoam**, v. 15, n. 21, p. 283–304, 2013.

PROGRESSÃO CONTINUADA. In: MENEZES, Ebenezer Tanuko; In: SANTOS, Thais Helena Dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educabrazil**. [S.l.]: Midiamix Editora Digital, 2001.

IES. **Diretrizes para o ensino de graduação: Projeto Pedagógico da IES Pesquisada**. Curitiba, Brasil: Champagnat, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para o ensino de graduação**. Curitiba: IES, 2000b

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2012-2017**. Curitiba: IES, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento da graduação**. Curitiba: IES, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2006 - 2011**. Curitiba: [s.n.], 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI -2012**. Curitiba: IES, 2012b.

RAMA, Claudio. **Mutaciones universitarias latinoamericanas: câmbios em las dinâmicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas**. 1. ed. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2002a.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc**, v. 23, n. 80, p. 401–422, 2002b.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2.ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002c.

\_\_\_\_\_. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93–114, 2003.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LÉLIS, Úrsula Adelaide de. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista E-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 991–1011, 2014.

RIBEIRO, António Carrilho. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editores, 1999.

RIBEIRO, Eliana Cláudia de Otero; LIMA, Valeria Vernaschi. Competências profissionais e mudanças na formação. **Olho Mágico**, v. 10, n. 2, p. 47–52, 2003.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e

alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605–628, 2010.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 257–274, 2008.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. 2005, Caxambu: ANPEd, 2005.

ROBIN, Fogarty. Ten Ways to Integrate Curriculum. **Educ. Leadersh**, v. 49, n. 2, p. 61–65, 1991.

RODRIGUEZ, María Inés Solar. Diseños Curriculares: Orientaciones y Trayectoria en las Reformas Educativas. **Diseño Curric. basado en competencias Y Asegur. la Calid. en la Educ. Super.** Santiago do Chile: CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA, 2008. p. 508.

\_\_\_\_\_. El currículum de competencias en la educación superior: desafíos y problemática. **Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, v. 36, n. 1, p. 172–191, 2011.

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Marie. **Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino**. 2.ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROGERS, Everett M. **The Diffusion of Innovations**. 5ª ed. New York: The Free Press, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores**. 2003. 92 f. Editorial Presença, Barcarena, 2003.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Introdução. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências o uso tais noções na Esc. e na Empres.** Campinas: Papirus, 1997. p. 15–67.

RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Izabel de; ARANTES, Valeria Amorim. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

RUEDA, Jurany Leite; LIMA, Paulo Gomes. O projeto Alfa Tuning e a expansão do modelo. **Intermeio**, v. 24, n. 47, p. 77–98, 2018.

SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu. **Interacções**, n. 39, p. 243–254, 2015.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed,

1999.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação: construção da obra de arte**. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SANDBERG, Jörgen. At Work : Understanding Human Competence an Interpretative. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9–25, 2000.

SANTIAGO, Paulo et al. **Tertiary Educacion for the knowledge Society - special feature: governance, funding, quality**. . Lisboa: [s.n.], 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 71.

SANTOS, André Moraes dos. Fatores influenciadores da adoção e infusão de inovações em TI. 2007, Itajaí: Universidade do Vale do Itajai - Univali, 2007.

SANTOS, Wilton Silva dos. Organização curricular baseada em competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 1, p. 86–92, 2011.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: perspectivas e desafios. **PLURAL, Revista do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da USP**, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017.

SAUPE, Rosita et al. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 9, n. 18, p. 521–536, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCALLON, Gérard Gerard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPRes, 2015.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: história e liberdade: da ação à reflexão**. 2.ed. ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012.

SCHWARTZ, B. **Formación en alternância: hechos y reflexiones**. México: Conocer, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior na América Latina e os desafios do

século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, Simon (org) (Org.). . **A Educ. Super. na América Lat. e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. p. 286.

SEABRA, Filipa Isabel Barreto. **Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação**. 2010. 286 f. Tese (Doutorado) - Orientador: José Augusto de Brito Pacheco, Antonio Flavio Barbosa Moreira. Área de concentração em Desenvolvimento Curricular - Universidade do Minho, 2010.

SEGRERA, Francisco Lopes. Tendências e inovações da educação superior no âmbito mundial, latino-americano e caribenho. In: JORGE LUIS NICOLAS AUDY; MOROSINI, Marília Costa (Org.). . **Inovação, Univ. e relação com a Soc.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009. p. 38–56.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU Pedagógica Universitária, 1987.

SEVERINO, A. J. Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 36, p. 155–164, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **14 Educação & Sociedade**, n. 61, p. 13–35, 1997.

SILVA, António Carlos Ribeiro da. **Abordagem curricular por competências no ensino superior : um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia nos Estado da Bahia - Brasil**. 2006. 417 f. Universidade do Minho, 2006.

SILVA, Paulo António Gonçalves da. **Competências transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho**. 2008. 157 f. Universidade do Minho, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo et al. Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à (s) lógica (s) do capitalismo tardio ? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 1, p. 159–170, 2013.

SOUZA, Lilian Amaral da Silva; BATTINI, Okçana. A Formação por base em competências na educação profissional frente às novas tecnologias. 2013, Londrina: UEL, 2013. p. 288–305.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

SPENCER, L.; SPENCER, M. **Competence at Work: Models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STROOBANTS, Marcelle. visibilidade das competências. In: TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise (Orgs.) (Org.). . **Saberes e competências o uso tais noções na Esc. e na Empres**. 3.ed. ed. Campinas: Papirus, 2002. .

SUÑÉ, Leticia Sampaio; ARAÚJO, Paulo Jardel Leite; URQUIZA, Roberto de Armas. **desenho de currículo para desenvolver competências: uma proposta pedagógica**. Aracaju: EDUNIT, 2015.

TARDIF, Jacques. **L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement**. Montreal: Chenelière Education, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 24, 2000.

TEJADA ZABALETA, Alonso. **Análisis de un modelo integral basado en el paradigma de la complejidad para la comprensión, definición, evaluación y aplicación de las competencias**. 2008. 1–264 f. Universidade de São Paulo, 2008.

TOBÓN, Sergio. **Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didactica**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005.

TOBÓN TOBÓN, Sergio; PIMIENTA, Julio; GARCÍA, Juan Antonio. **Secuencias didácticas Aprendiz. y evaluación competencias**. México: Pearson Educación, 2010.

TOMASI, António (org). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004.

TORRES, N. Perspectiva curricular en la educación superior desde la teoría crítica. **Diálogos por la reforma Universitaria**, n. 13, 2010.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O ensino superior privado no Brasil**. Brasília /São Paulo: Paralelo 15/ Marco Zero, 2000.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior- 2009. 2009, Paris: UNESCO, 2009. p. 9.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El enfoque de competencia laboral: manual de formación**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação

Superior e a diversidade da docência. **Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327–342, 2014.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Terezinha. Avaliação da educação superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 608, p. 63, 2015.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CALDAS, Miguel P. Teoria Crítica E Pós-Modernismo: Principais Alternativas À Hegemonia Funcionalista Rae-Clássicos @Bullet Teoria Crítica E Pós-Modernismo: Principais Alternativas À Hegemonia Funcionalista. **RAE-Clássicos**, v. 46, n. 1, p. 59–70, 2006.

ZABALA, Antoni; ARNOU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto: Edições Asa, 2003.

ZANOTTA, Mirian Nere Martins. **Educação corporativa e currículo: avanços e desafios**. 2016. 137 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ZARIFIAN, Philipe. Competência: definição, implicações e dificuldades. **Objet. e competência por uma Nov. lógica**. São Paulo: Atlas, 2008. .

\_\_\_\_\_. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Senac, 2003.

\_\_\_\_\_. **Objet. e competência por uma Nov. lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZEN, Laura Habckost Dalla; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. O professor inovador: mitos sobre a docência contemporânea. 2018, Porto Alegre: EdiPUCRS, 2018. p. 10.



## APÊNDICES

**LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	362
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	363
APÊNDICE C – CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA .....	364
APÊNDICE D – PRINCIPAIS ASPECTOS DO PDI DA IES (2006-2011) .....	365
APÊNDICE E – PRINCIPAIS ASPECTOS DO PPI DA IES (2012-2017).....	367
APÊNDICE F – PRINCIPAIS ASPECTOS DO PDI DA IES (2012-2017) SOBRE AS POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	369
APÊNDICE G – PRINCIPAIS ASPECTOS DO PDG DA IES (2016) .....	371
APÊNDICE H – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	376

## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

## AUTORIZAÇÃO

Eu Maria Beatriz Balena Duarte, abaixo assinado, responsável pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, autorizo a realização do estudo ANÁLISE DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE VOLTADO À IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM ATIVA NA PUCPR, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordo com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Curitiba, 16 de fevereiro de 2017.



Prof.ª Maria Beatriz Balena Duarte  
Pró-Reitora de Graduação

Assinatura e carimbo do responsável institucional

## LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau  
Cinthia Spricigo  
Elisangela Manfra  
Rosane Nicola  
Aline Von Bathen  
Rose Mary Gonçalves  
Mary Ogawa

## APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

## TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)



Eu, Rosane de Mello Santo Nicola, abaixo-assinada, pesquisadora envolvida no projeto de pesquisa intitulado O PERCURSO DE ADOÇÃO DE UMA ABORDAGEM INOVADORA DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS PELOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, comprometo-me a manter a confiabilidade sobre os dados coletados nos arquivos de documentos da Pró-Reitoria de Graduação, como PPI, PPC e PDI, bem como, registros acadêmicos referentes a modelos de documentos disponibilizados para a organização do planejamento docente, relatórios, comunicados e outros registros institucionais internos e registros eletrônicos obtidos de informações do site da instituição.

Também me comprometo a manter a privacidade de seus conteúdos conforme preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução 468/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito à abordagem de ensino e aprendizagem por competências durante o período de 1997 a 2017.

Curitiba, 04 de junho de 2018.

Envolvidos na manipulação e coleta de dados:

Rosane de Mello Santo Nicola - CPF: 230.481.749-15 - Assinatura:



## APÊNDICE C – CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**De:** Rosane de Mello Santo Nicola <rosane.nicola@pucpr.br>

**Enviado:** domingo, 13 de outubro de 2019 01:23

**Para:** [REDACTED]

**Assunto:** Convite de participação em pesquisa de doutorado

Olá, [REDACTED]

Conforme conversamos há algum tempo, envio-lhe [link](#) de acesso ao instrumento de pesquisa de minha tese intitulada "O percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da educação superior a partir de currículos por competências". Trata-se de um instrumento de pesquisa construído a partir de minha narrativa [autoetnográfica](#) sobre as experiências nesta instituição em torno das 3 propostas curriculares desde 2000. Gostaria muito de contar com a sua participação no sentido de alinhar as suas experiências sobre esse percurso com mais dezenas de outras, a fim de construir um relato auto e etnográfico sobre o discurso docente. Desde já antecipo a certeza do sigilo quanto a sua identificação, conforme preconizam as normas de pesquisa científica.

Por gentileza, poderia responder a pesquisa até o dia 30 de outubro?

O link é este:

[https://pucpr.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_8ChyQQgka5kh7h3](https://pucpr.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_8ChyQQgka5kh7h3)

Agradeço-lhe por seu apoio.

Rosane Nicola

## APÊNDICE D – PRINCIPAIS ASPECTOS DO PDI DA IES (2006-2011)

Itens relacionados ao ensino de graduação	Principais orientações
Áreas de Atuação Acadêmica	<p>Ensino como processo de gestão da aprendizagem, que é centro do processo de formação na ES, auxiliando os discentes a agir nas circunstâncias pertinentes ao exercício da cidadania, com que se defrontarão no futuro.</p> <p>Pesquisa destaca-se por seu caráter inovador e sua relevância científica e social.</p> <p>Extensão permite que cidadania e solidariedade sejam aprendizagens especiais relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes dos profissionais formados na IES.</p>
Fundamento Teórico-explicativo	<p>É imprescindível a compreensão da realidade em permanente transformação para o êxito de uma universidade. Portanto, agrega toda gama de valores relacionados com dimensões científicas, culturais, filosóficas, éticas, sociais e políticas.</p>
Princípios Institucionais da IES	<p>Propõe como princípios uma pedagogia integral e de competência profissional.</p>
Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão	<p>Proposta educativa fundamentada na filosofia da <i>práxis</i>, a qual compreende: agir, refletir criticamente sobre a ação e voltar a agir, considerando a reflexão feita.</p> <p>Ensino: formação de profissionais capacitados e preparados para enfrentar a realidade da vida e do mundo do trabalho.</p> <p>Pesquisa como princípio educativo que faz com que os alunos construam seu conhecimento com os recursos e meios disponibilizados pelo curso e pela Universidade.</p> <p>Extensão realiza-se em seis dimensões: educação continuada e permanente, expansão de conhecimento universitário, atuação comunitária, formação cultural, prestação de serviços e pastoral universitária.</p>
Fundamento Contextual do PPI	<p>Sintonia social, inovação, sustentabilidade e excelência nos processos e produtos. Diretrizes relativas à pesquisa e à extensão encontram-se em processo de sistematização.</p> <p>Gestão da aprendizagem com vistas à formação para a cidadania se efetive mediante a inserção dos programas de formação humanística nos cursos de graduação, que são: Processos do Conhecer, Filosofia, Cultura Religiosa, Ética e Projeto Comunitário.</p> <p>A denominação Programa de aprendizagem em substituição a disciplinas traduz uma opção institucional pautada na concepção de que a aprendizagem é o fundamento que define e orienta as ações de ensino e a busca da metacognição como sua finalidade.</p>
Fundamento Operacional do PPI	<p>Um perfil se expressa mediante um conjunto de competências que habilitam para a inserção no mundo do trabalho e para a interação responsável no contexto social. As competências constituem-se na integração de conhecimentos e experiências que capacitam para a atuação profissional e cidadã. O perfil do egresso da IES mobiliza competências de: comprometimento com os valores éticos e cristãos inspiradores da sociedade democrática; compreensão do compromisso social da Universidade; domínio dos conhecimentos a serem aplicados, aos seus significados em diferentes contextos e à sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento específico da ação realizada na Instituição; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática realizada; gerenciamento do próprio desenvolvimento pessoal e profissional.</p>
Diretrizes para os Indicadores da Ação Educacional	<p>Mais do que desenvolver aptidões e competências, é preciso formar o indivíduo capacitado a aprender sempre, acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e do conhecimento. Isso significa aprender a aprender ou aprender a conhecer. Para tanto, é fundamental que o indivíduo seja capaz de aprender a retirar do cotidiano pessoal ou profissional o conhecimento de valor, o conhecimento filosófico e científico.</p> <p>Processos de ensino e de aprendizagem precisam estar integrados, tanto no âmbito da sala de aula quanto no dos diferentes processos de gestão da Instituição.</p>
Princípios específicos para a Educação Superior na IES	<p>Integrar as dimensões técnicas e humanas nas práticas pedagógicas.</p> <p>Qualificação profissional inclui a qualificação para a cidadania.</p> <p>Todos os processos, tanto administrativos quanto pedagógicos de uma instituição de ensino superior, existem em função do desenvolvimento de aprendizagens.</p> <p>Transformar o conhecimento existente em capacidade de atuar de forma significativa na realidade.</p> <p>Aptidões e competências se tornam objeto de ensino e de aprendizagem; têm várias</p>

	<p>dimensões indispensáveis para compor uma formação de nível superior.</p> <p>Aptidão refere-se a qualquer tipo de ação humana ou dimensão dela; competência manifesta-se em ações, é uma constatação da performance do indivíduo. Seu resultado pode ser demonstrado, observado, validado, reconhecido e avaliado. Desenvolvimento de competências e capacidades que componham um perfil profissional com qualificação de caráter técnico e capaz de compreender e transformar o conhecimento de forma humana, ética e solidária.</p> <p>O campo de atuação prevê capacitar pessoas cuja atuação levará à superação ou redução das necessidades sociais existentes. Formar os líderes das transformações sociais necessárias.</p> <p>Desenvolver projetos que coloquem os alunos em contato com a sociedade, de forma a poderem perceber a abrangência social do seu campo de atuação.</p>
--	--

## APÊNDICE E – PRINCIPAIS ASPECTOS DO PPI DA IES (2012-2017)

<b>Princípios Institucionais da Proposta Educativa</b>	<b>Principais ações e recomendações</b>
<i>Identidade:</i> reflete-se no perfil do educador consciente de que participa da missão educativa da Universidade, procurando conciliar lições de ciência e de vida com a intenção de formar um profissional qualificado quanto à competência técnica e à consciência solidária.	Valorização do eixo humanístico, que contribui para a formação integral. Caráter vivencial de atividades acadêmicas com foco interdisciplinar em Projeto Comunitário, que desempenha papel relevante e extensionista em todos os PPC.
<i>Excelência:</i> mensurada pela qualidade do ensino, das pesquisas, pela atuação profissional e sintonia social dos docentes e egressos, bem como pela contribuição e pelos impactos sobre a sociedade.	A validação desse princípio ocorre sempre que a IES é reconhecida, regional, nacional e/ou internacionalmente, por sua excelência.
<i>Educação emancipadora:</i> Essa formação expressa a identidade pessoal, o exercício da cidadania, o respeito à diversidade social e cultural, por meio do desenvolvimento de competências.	Os educandos necessitam desenvolver a razão crítica, isto é, a capacidade de pensar e intervir de forma autônoma, como resultado de uma sólida formação cultural, científica e humana.
<i>Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:</i> confluência entre teoria e prática na produção e difusão do conhecimento elaborado por meio das ações sistematizadas da graduação e pós-graduação.	A indissociabilidade também se manifesta nos procedimentos metodológicos de desenvolvimento de competências do aluno de forma contextualizada, problematizadora, criativa, ética e autônoma.
<i>Inovação e empreendedorismo:</i> instiga a seleção e inter-relação de conhecimentos, atenta aos desafios socioambientais, à sustentabilidade e à internacionalidade; valoriza a competência coletiva, questionadora e contrária a condutas manipuladoras; promove atitude voltada à identificação de oportunidades e realização das ações necessárias para maximizar o aproveitamento das oportunidades.	Todos os PPC devem demonstrar sintonia com o caráter inovador, apresentando práticas pedagógicas, metodologias e utilização de tecnologias ou atividades acadêmicas comprometidas com o desenvolvimento de competências definidas no perfil do egresso.
<i>Flexibilidade curricular:</i> organização da estrutura curricular que visa a ampliar a liberdade de escolha dos alunos na composição de seus cursos, permitindo-lhes mobilidade de disciplinas, cursos, escolas, campus e interinstituições, de modo a poderem eleger as disciplinas mais significativas para a construção de competências voltadas à sua formação pessoal e profissional.	As disciplinas deverão ser pensadas como estruturas suscetíveis de trocas, norteando o modo de planejar as atividades docentes de forma diferente da tradicional. Um sistema de acompanhamento dos estudantes deverá orientá-los sobre a conveniência de cursarem determinadas disciplinas e sobre a sequência a ser adotada, conforme as finalidades de seus estudos.
<i>Sustentabilidade:</i> voltado ao cuidado; exige atenção especial à vida, na perspectiva de integralidade, facticidade e existencialidade, buscando evitar as consequências decadentes da ação humana. Isso significa ter consciência da temporalidade, vivendo o presente, considerando sua relação com o passado, e a importância da capacidade de projetar um horizonte para o qual somos chamados à responsabilidade.	A sustentabilidade ganha destaque na atuação da Universidade, o que demanda o aprofundamento desse conceito, para que se expresse de forma transversal nas ações, projetos e programas.
<i>Empregabilidade:</i> formação voltada às exigências evolutivas do mundo do trabalho, que requer permanente adaptação das competências do indivíduo.	Os cursos precisam responder às necessidades identificadas pelas demandas sociais, desenvolvendo, nos acadêmicos, competências múltiplas que contribuam para a melhoria da ordem social. Cabe estreitar vínculos da IES com os setores econômicos, para que as atividades profissionais correspondam ao contexto; e realizar pesquisas para o acompanhamento e a análise da empregabilidade dos egressos.
<i>Internacionalidade:</i> formação de redes de cooperação entre universidades do Brasil e do exterior, em prol da ciência e do ensino – estabelece-se por meio de alianças estratégicas e parcerias com IES de diferentes países, para unir forças e desenvolver duplas certificações, compartilhar pesquisas e promover o intercâmbio de discentes e docentes.	Desenvolvimento de projetos de pesquisa em conjunto com grupos internacionais, oferta de disciplinas em outros idiomas (preferencialmente inglês), criação de projetos que atraiam estudantes e docentes estrangeiros e a participação em pesquisas e eventos no exterior, com publicações em periódicos estrangeiros.
<i>Interdisciplinaridade:</i> prática pedagógica que é vivenciada, construída; caracteriza-se pela busca, pesquisa e ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento. Entretanto, cabe respeitar as	É fundamental que a execução dos currículos supere o fechamento da matriz curricular, desenvolvendo ações interdisciplinares consistentes que integrem as atividades das Escolas nas dimensões de



<p>especificidades do estatuto epistemológico de cada área do saber e estabelecer um diálogo entre elas.</p>	<p>ensino, pesquisa e extensão. Os cursos de graduação e de pós-graduação precisam explicitar, em seus PPC, os eixos de integração, as temáticas e as linhas de pesquisa, além de promoverem integração com a extensão, visando à iniciação científica e à formação crítica do estudante no contexto social.</p>
<p><i>Acessibilidade:</i> princípio educativo ao se considerar ser essa uma condição indispensável para a utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, de espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, serviços, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas com características específicas, quer apresentando diferentes deficiências ou mobilidade reduzida.</p>	<p>Pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, procedimentais, além da promoção de tecnologias assistivas para atender, com qualidade, ao processo de formação acadêmica dos alunos que necessitam desses recursos.</p>
<p><i>Contemporaneidade:</i> relacionado ao desenvolvimento técnico, científico e humano, nos mais variados âmbitos, na busca incessante de atualização de tecnologia, ciência, relações e processos pedagógicos, com forte impacto social a partir da missão da IES.</p>	<p>A universidade contemporânea direciona sua prática à universalidade, tendo a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa. Para estar alinhada às questões de seu tempo, a Universidade deverá aprender a melhor se conhecer, desconstruindo resistências e rotinas que venham a enfraquecê-la e a dificultar propostas de crescimento.</p>
<p><i>Cultura e esportes:</i> A ampliação e a valorização da cultura e do esporte constituem instrumentos para a disseminação do conhecimento e, em consequência, promovem efetivamente a integração e a aproximação entre as ações esportivas e culturais nos diferentes <i>campi</i>.</p>	<p>A IES disponibiliza à comunidade acadêmica programas e espaços destinados a práticas esportivas, visando à melhoria da qualidade de vida, formação integral e sociabilização.</p>
<p><i>Solidariedade:</i> atitude coletiva que objetiva o resgate da dignidade humana diante de situações de vulnerabilidade. Implica determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum em busca da justiça social e da fraternidade. Considera as concepções de mundo, de ser humano e de sociedade em que se acredita e que determinam o agir com o outro, a promoção, a defesa dos direitos por meio da educação para a solidariedade, fraternidade e cidadania.</p>	<p>Esse princípio provoca a participação de sujeitos com vínculos de cooperação e comprometimento que tendem a ser duradouros e transformadores em relação à dignidade, condição e direito de todos.</p>

## APÊNDICE F – PRINCIPAIS ASPECTOS DO PDI DA IES (2012-2017) SOBRE AS POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Principais orientações	Principais ações e recomendações
<p><i>Introdução:</i> Pesquisa como base de legitimação da excelência universitária; um dos fundamentos da pesquisa é o ensino de qualidade; extensão como busca incessante pela profunda compreensão da realidade social que a comporta por meio de reflexão acerca do contexto social no qual habita essa realidade. Oferta de formação profissional que encadeie conhecimentos técnicos e metodológicos sem deve prescindir do rigor crítico e dos princípios éticos das circunstâncias histórico-sociais. Foco na aprendizagem significativa na qual é imprescindível contemplar o próprio contexto de forma problematizadora, com visão crítica, criativa e transformadora. Remete a universidade a uma abordagem de pesquisa, que requer novas posturas de “ensinar e aprender” por parte do educador e do educando.</p> <p><i>Ensino:</i> processo de mediação entre o conhecimento científico elaborado e o contexto social, desenvolvido entre docentes e discentes. Formação integral do discente nos aspectos intelectual (técnico e profissional) e moral, respeitando-se a liberdade do ser humano. Educação global, inovadora e complexa, na qual a organização curricular de cada curso, de forma integrada, remete à pesquisa, um dos princípios educativos do PPI, que, de forma sistêmica, propõe desenvolver o agir com criatividade, a capacidade produtiva, o saber viver, a cidadania, a ética e a autonomia. Essa concepção de ensino remete a uma perspectiva interdisciplinar entre produção de conhecimento e formação humana. O desenvolvimento dos diferentes tipos de conhecimento perpassa as concepções necessárias para a formação integral da comunidade. O compromisso com a excelência pressupõe o desenvolvimento de competências para atender a situações adversas e da capacidade de conviver e agir em ambientes conflitantes.</p> <p><i>Aspectos metodológicos:</i> procedimentos metodológicos têm cunho teórico-prático e são concernentes aos pressupostos das concepções adotadas pelos cursos. Necessitam desenvolver autonomia, pensamento crítico, formação ética e autoexpressão dos discentes. Os ambientes de aprendizagem extrapolam a sala de aula, envolvendo todas as situações e atividades de interação em que o conhecimento é compartilhado, transmitido, produzido ou construído. Os procedimentos metodológicos visam também à formação ética e ao respeito ao discente como pessoa.</p>	<p>Para viabilizar a mudança de comportamentos da comunidade acadêmica, será necessário criar interconexões de abordagens e processos nos diferentes espaços da Universidade, promovendo um ambiente de geração de conhecimento. Para tanto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na concepção de educação integral, valoriza o desenvolvimento da pessoa, por meio de programas, projetos e ações solidárias. A concepção de ensino deve refletir-se no PPC de cada curso de graduação, que as aprendizagens se concretizem na atuação ética, técnica e humana do egresso dessa Instituição. Estimular leitura e reflexão crítica sobre o contexto social, econômico, político e tecnológico em que vivem e convivem docentes e discentes viabiliza processos significativos de produção do conhecimento.</p> <p><i>Políticas de ensino de graduação:</i></p> <p>Os PPC devem atender às DCN, aos aspectos legais que orientam o curso e às orientações dos conselhos profissionais de classe, quando aplicáveis. A política de ensino da IES propõe que os PPC contemplem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- temas de estudo consistentes e abrangentes das disciplinas de forma contextualizada; permitir integração horizontal entre cursos de uma mesma Escola, quando pertinente;</li> <li>- conteúdos aglutinados, evitando-se a fragmentação e permitindo a aprendizagem mais sistêmica;</li> <li>- formas de reorganização dos processos pedagógicos que retomem e/ou enfatizem os temas de estudo desenvolvidos, para assegurar a aprendizagem ao longo do semestre;</li> <li>- busca de cooperações e alternativas permanentes e viáveis de diferentes situações de desafios da comunidade (grupos sociais, empresas etc.);</li> <li>- novas formas de aprendizagem, além da sala de aula: estudo pessoal, trabalhos em grupo, pesquisas formais, práticas profissionais, dentre outras;</li> <li>- trabalho interdisciplinar nos diferentes espaços educativos;</li> <li>- possibilidade de constituir processos transdisciplinares nas Escolas, segundo a peculiaridade de cada uma.</li> </ul> <p><i>Mensuração da aprendizagem:</i> as avaliações dos processos de ensino e aprendizagem devem ser distintas, utilizando-se instrumentos específicos para cada um deles. Sobre as atividades individuais e coletivas, a IES faz as seguintes orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliações individuais devem ser realizadas em uma proporção superior à das avaliações coletivas;</li> <li>- avaliações devem atribuir um grau (valor, nota) que indique o nível de aprendizagem alcançado e serem conduzidas por instrumentos coerentes, com critérios claros e detalhados para a identificação das competências construídas no processo;</li> <li>- cada bimestre letivo deve possuir um fechamento de notas, fruto de atividades avaliativas individuais e coletivas, que expressem de forma clara o nível de desempenho alcançado pelo discente.</li> </ul>

<p><i>Aspectos da avaliação:</i> avaliação processual, contínua e parte constituinte do processo de acompanhamento das ações; visa ao todo e ocorre de maneira gradual e contínua, participativa e transformadora, constituindo-se de atividades individuais e coletivas.</p> <p>Os pilares da avaliação são a exigência, o rigor e a competência; a reflexão e a produção do conhecimento necessitam ser revisitadas durante e ao fim do processo; o discente pode pronunciar-se sobre seu processo e sobre o do grupo.</p> <p>A avaliação tem caráter provisório, sendo necessário experimentar novas metodologias de ensino e processos avaliativos inovadores (por pares), desde que alinhadas ao PPI.</p>	<p>A avaliação deve ser explorada até o fechamento do seu ciclo, o que se dá somente após a devolutiva (<i>feedback</i>), possibilitando a todos os alunos a reflexão acerca dos resultados, explicitando-se as causas tanto dos acertos quanto dos erros, bem como o que deve retomar, aprofundar e complementar, a fim de gerar o nível de aprendizado necessário para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas.</p> <p>A avaliação deve abranger o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências.</p> <p>Os instrumentos de avaliação serão organizados em Colegiados, para possibilitar maior articulação entre o desenvolvimento das competências e os processos interdisciplinares.</p>
<p><i>Iniciação Científica (IC):</i> A iniciação à pesquisa científica na graduação realiza-se por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC/PIBITI) e contribui para o desenvolvimento de formas de pensamento que assegurem, ao acadêmico, clareza e aprofundamento do conhecimento.</p> <p>O programa visa a desenvolver no bolsista o espírito crítico, o desejo de aprender, a convivência em grupo, o reconhecimento de suas próprias potencialidades, a capacidade de redigir relatórios e trabalhos científicos e de apresentar os resultados das pesquisas.</p> <p><i>Linhas de pesquisa:</i> é imprescindível que a IC aconteça no contexto de projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes da graduação e pós-graduação, ligados às linhas de pesquisa definidas pela Instituição ou, por meio da monitoria, que assume relação fundamental com tal atividade; as linhas de pesquisa estarão previstas em programas integradores das Escolas no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como nos projetos pedagógicos de todos os cursos.</p> <p><i>Monitoria:</i> além de possibilitar o estímulo à docência e promover a cooperação entre discentes e docentes, define-se como um processo de iniciação à pesquisa integrado à iniciação científica. Contribui ainda, para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>A iniciativa do PIBIC/PIBITI deve ser incentivada e explorada como uma oportunidade de realização de pesquisas na graduação dentro da IES. Todos os projetos de pesquisa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica necessitam estar vinculados aos grupos de pesquisa existentes na IES.</p> <p>A pesquisa sistematizada nos programas de pós-graduação da IES deve articular-se com as atividades desenvolvidas nos cursos de graduação, objetivando melhorar a qualidade do ensino e estimular a participação dos alunos nos grupos de pesquisa e nos programas de iniciação científica.</p> <p>Esse tipo de pesquisa contribui para a capacidade de reflexão e ampliação dos conhecimentos do aluno, em relação à sua área futura de atuação profissional.</p> <p>Todos os docentes dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> necessitam desempenhar atividades na graduação, em diferentes cursos, favorecendo a participação integrada de discentes em projetos de pesquisa sob sua coordenação.</p> <p><i>Políticas de pesquisa:</i></p> <p>A integração entre pesquisa e extensão, desde os primeiros períodos dos cursos de graduação, com estímulo à pesquisa inovadora e criativa, na busca de diferentes análises e alternativas para a resolução de problemas da sociedade, garantindo motivação e curiosidade.</p> <p>O desenvolvimento de pesquisas e programas de ensino em cooperação entre diferentes áreas, a fim de promover redes de intercâmbio interdisciplinares.</p> <p>O desdobramento da política de monitoria precisa estar explicitado nos PPC.</p>
<p><i>Políticas de Extensão:</i> atividades de extensão originam a troca de saberes sistematizados entre universidade-sociedade-universidade, gerando tanto a produção de conhecimentos, resultante do confronto entre as realidades acadêmica e social, como mudanças ou adequações em termos de ensino e pesquisa.</p>	<p>A extensão necessita desenvolver ações com o objetivo de atender à sociedade nos aspectos culturais, científicos, tecnológicos e na prestação de serviços, como resultado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p>

## APÊNDICE G – PRINCIPAIS ASPECTOS DO PDG DA IES (2016)

<b>Principais itens do PDG (2016): informações, conceitos, ações e recomendações</b>
<p><b>Cenário atual da graduação na IES</b></p> <p>Maior instituição privada de ES do Paraná; consolida-se pela tradição e compromisso com a qualidade, a missão institucional; destaca-se no âmbito da pesquisa (12 programas de doutorado e 16 de mestrado).</p> <p>Índices de avaliação externa: ENADE: posição intermediária, sem expressão quanto à qualidade; nenhum curso obteve a nota máxima e a maioria deles concentra-se na nota 3 (2013); RUF da Folha: posicionamento pouco expressivo, com leve índice de queda;</p> <p>Índice de evasão média anual próxima de 27%, variando de 23% (2010) até 32% (2013).</p> <p>Cenário exige mudança cultural capaz de resgatar a missão institucional e promover inovações para alavancar a qualidade de ensino e aprendizagem na graduação.</p>
<p><b>Visão processual da graduação</b></p> <p><i>Objetivo:</i> desenvolver egresso com perfil de excelência: profissional-cidadão com elevado nível técnico; autônomo, ético, solidário, responsável, criativo e agente de transformação social; capaz de produzir conhecimento e inovação, de comunicar-se de forma eficaz com seus interlocutores e de trabalhar de forma colaborativa.</p> <p><i>Definição dos pilares:</i> princípios do processo de ensino e aprendizagem; busca pelo reconhecimento da IES como universidade de classe mundial (UCM); corpo docente; processo de ensino e aprendizagem; avaliação da aprendizagem; apoio ao estudante; infraestrutura.</p> <p><i>Currículo:</i> os PPC, fundamentados por princípios de qualidade e progressividade, são o planejamento a ser aplicado para o desenvolvimento coerente do perfil do egresso; precisam tornar-se realidade no cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem, e as experiências advindas dessa prática devem realimentá-los, tornando-os documentos dinâmicos.</p> <p><i>Princípios:</i> a mudança almejada no perfil da graduação da IES exige transformação na cultura institucional. Para efetivá-la, deve-se partir de princípios inspiradores e orientadores de tomadas de decisão, estratégias metodológicas e demais práticas institucionais.</p> <p><i>Universidade de Classe Mundial (UCM):</i> inserir, nas práticas cotidianas do processo de ensino e aprendizagem, a ciência (pesquisa), a tecnologia (desenvolvimento tecnológico), a inovação e a internacionalização (CTII); criar estratégias que proporcionem a todos os estudantes da graduação a oportunidade de realizar atividades envolvendo CTII.</p> <p><i>Processo de Ensino e Aprendizagem e Avaliação da Aprendizagem:</i> inovação no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação para alcançar excelência na formação profissional e cidadã e desenvolver autonomia. Opção estratégica: implantação de modelo educacional orientado por formação por competências e educação emancipadora. Metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem coerentes entre si e com o perfil do egresso pretendido, fazendo sentido para o modelo mental de cada Escola da IES. A busca pela excelência requer alcance de elevado nível técnico na formação profissional, demandando aumento no grau de exigência, intolerância à desonestidade intelectual e perfil do egresso preconizado em cada PPC.</p> <p><i>Corpo docente:</i> formação do corpo docente deve ser compatível com o tamanho do desafio, propondo-se estruturas de apoio para colocar em prática as inovações metodológicas.</p> <p><i>Apoio ao estudante:</i> ampliação para melhoria das condições de os estudantes desenvolverem as competências, mesmo aqueles com maiores dificuldades. O suporte envolve apoio técnico ao processo de ensino e aprendizagem, suporte psicopedagógico, social e psiquiátrico, sem prescindir da autonomia e da responsabilidade do estudante como protagonista de seu próprio processo de formação.</p> <p><i>Infraestrutura:</i> inovações metodológicas e avaliativas exigem ambientes de aprendizagem compatíveis, sendo preciso adequar espaços físicos e virtuais às atividades de aprendizagem.</p>

## Princípios orientadores para a graduação na IES

*Premissas* (pressupostos teóricos e asserções iniciais que justificam e orientam as estratégias propostas no PDG: excelência profissional, liderança transformadora e atuação ética e cidadã, orientada pelos valores cristãos e maristas.

*Argumento*: a universidade precisa atualizar-se para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea; a busca por excelência na graduação é uma das prioridades da IES e, para isso, a comunidade acadêmica precisa adaptar-se às exigências do meio social ou ainda, alterá-las, quando for o caso. Isso implica um diagnóstico das condições sociais e culturais, o envolvimento de todas as partes que constituem a universidade e um trabalho constante que se converta em expressão cotidiana das estratégias elaboradas coletivamente. Para tanto, resgatam-se o papel histórico da universidade e a missão própria da universidade católica, tendo como referências: os valores próprios da missão e da pedagogia marista, os elementos inculturadores constantes nas Diretrizes da ação evangelizadora da Província Marista Brasil Centro-Sul, as normas presentes no Regimento Geral da IES (2013) e os princípios institucionais constantes no PPI (2012). A busca por excelência no ensino e na aprendizagem, concebidos como um todo integrado entre o cognitivo e o afetivo, o instrutivo e o educativo. O papel ativo do educando, requerendo dele iniciativa e responsabilidade pelo próprio aprendizado; a principal opção estratégica é a implantação de um modelo educativo pautado na *formação por competências* e na *educação* emancipadora, que comprometa os corpos discente e docente e as instâncias institucionais.

*Educação superior no século XXI*: diagnóstico da condição pós-moderna do saber: multiplicidade de interpretações, perda de referências, mera transmissão, mera performance, redução à sua utilidade e eficiência técnica, dependente dos novos aparatos tecnológicos de geração, armazenamento e difusão, baseados numa visão mercantilista.

*Perspectivas*: âmbitos -[1] epistemológico: possibilidade de maior maturidade intelectual, com ascensão de novos discursos especulativos e investigativos e maior democratização dos saberes; [2] ético: abertura para uma ética do pluralismo, mais adequada à ideia de uma sociedade complexa que exige mais cooperação e maior responsabilidade com a proteção da vida em dimensões extra-humanas; [3] político: fortalecimento das democracias, com maior reconhecimento dos direitos das minorias e da abertura de novos canais de participação.

*Produção interativa do conhecimento*: recusa da mera transmissão de saberes, dando preferência ao modelo acêntrico; e rejeição do despotismo epistemológico das verdades únicas, preferindo um modelo que valorize as interações e a construção dialógica do saber, a *inter* e *transdisciplinaridade*, os conhecimentos significativos e integradores, multidimensionais e complexos, preparando para a autonomia e a capacidade de enfrentar incertezas.

*De estudantes e egressos das IES, espera-se*: capacidade de somar competências técnicas e humanas a fim de promover-se a verdadeira emancipação, por meio dos aparatos tecnológicos e de participação em metodologias de ensino e aprendizagem focadas na interação, na solução de problemas complexos, no desenvolvimento de competências e habilidades múltiplas como: compreensão mútua, comunicação oral e escrita, trabalho em equipe, liderança democrática e participativa, empreendedorismo, inovação, atitude ética, consciência comunitária, ambiental, ecológica e afetiva, domínio de diferentes linguagens, construção de argumentação e reflexão crítica e autocrítica dos conhecimentos.

Exigência de que a universidade atualize os currículos e as metodologias, visando enriquecer a experiência do estudante no ambiente universitário e garantir a trabalhabilidade e a qualificada atuação profissional e cidadã.

Na IES, a educação precisa ser processo integral de busca pela verdade, como condição para o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com o bem da sociedade. Currículos e procedimentos metodológicos precisam expressar experiências de aprendizado não reduzidas ao conteúdo técnico, mas promotoras de uma educação integral centrada nos estudantes e baseada em *aprender a aprender*. Desenvolver autonomia intelectual, favorecendo autonomia, senso crítico, criatividade, inovação, capacidade analítica e visão contextual do conhecimento. Conhecimento não é produto, mas *processo*; ensinar por perguntas e promover mais interações; transferência de conteúdos ainda é importante; mas não o centro da atividade educativa; o aprendizado efetivo das competências está na discussão e no processo, e não só na resposta, no resultado; valorizar o conhecimento prévio do indivíduo e a construção coletiva do saber; exteriorizar as razões e o processo pelo qual se alcança uma resposta, fugir da abordagem prescritiva.

*Infraestrutura da universidade*: estruturas mais flexíveis, colaborativas, acêntricas e alegres. Engajar os resistentes (professores e estudantes), comunicando ganhos e resultados das inovações.

*Envolvimento da comunidade*: novas posturas possíveis, permeadas de criatividade, engajamento e constante atitude reflexiva.

Corpo discente: jovens parecem mais capazes de lidar com as incertezas porque crescem na era da informação, da globalização do conhecimento, das identidades complexas e provisórias; precisam superar a condição de alunos

(tutelados) para se tornarem estudantes (autônomos) durante toda a vida.

**Corpo docente:** processo de ensino e aprendizagem é trabalho de parceria; requer disposição para a construção coletiva das alternativas, sentido de pertencimento e de implicação na transformação de realidades individuais e coletivas; atitude ativa, participativa, criativa e crítica; promoção das responsabilidades dos estudantes sobre as consequências de seus atos e escolhas; estar atento ao perfil desejado dos egressos; repensar constantemente sua prática; articular a competência profissional e a sabedoria cristã.

**Instituição:** universidade é comunidade na discordância por ser espaço do exercício das diferenças com cortesia e respeito; lugar privilegiado para experimentação e inovações. Deve renovar práticas e modelos já desgastados para promover as potencialidades dos corpos discente e docente, de toda a comunidade acadêmica e de seu entorno. Nela, docentes, discentes e colaboradores se educam mutuamente, de maneira participativa, autônoma e crítica. Promover um modo de gestão como serviço e competência a favor do bem comum. *Papel do Gestor:* promoção da nova cultura institucional, com habilidades de avaliação e reconhecimento do corpo docente e dos colaboradores, observando o perfil das pessoas, suas potencialidades e limitações, em relação às demandas; com capacidade de relocalar e abrir oportunidades para o desenvolvimento profissional de todos os membros da comunidade acadêmica, com objetividade e profissionalismo.

**Suporte acadêmico:** ampliar e desenvolver serviços de apoio aos docentes e discentes, envolvendo auxílio técnico, social e psicopedagógico.

**Graduação segundo princípios:** mudança requer transformações na cultura institucional; partir de *princípios* inspiradores e orientadores para tomadas de decisão, estratégias metodológicas e demais práticas institucionais. Princípios são diretrizes que fundamentam as ações humanas, conforme tradições sociais e culturais; guias coletivos fundados nos valores mais nobres da cultura. Cinco princípios integram as práticas da comunidade acadêmica e são estabelecidos sob forma de perguntas, para evocar a reflexão pessoal sobre suas próprias atitudes como membros da comunidade universitária.

**Autonomia:** exercício da liberdade em sentido pleno, segundo o qual cada indivíduo legisla para si segundo aquilo que deseja para todos os demais. Foram selecionadas perguntas que mencionam habilidades, conhecimentos e/ou competências. Para o discente - Busco conhecimentos que vão além daquilo que é solicitado em sala de aula e permaneço constantemente atento às novidades e inovações de meu objeto de estudos? Além de um conhecimento técnico na minha própria especialidade, mantenho-me interessado pelos assuntos da cultura em geral (arte, filosofia, literatura, religião, política)? Busco fazer transposição de conhecimentos e estratégias para diferentes contextos? Para o docente - Promovo o diálogo, a interação e o aprendizado por pares, atuando como mediador no desenvolvimento de competências, sem centralizar o saber, mas desenvolvendo-o em parceria com os estudantes? Busco a interação e o intercâmbio, variando as estratégias de ensino para evitar reduzir a prática docente à transmissão de conhecimentos? Invisto em minha formação continuada em busca de novas práticas didáticas que favoreçam a aprendizagem contextualizada e significativa?

**Dedicação:** esmero com que alguém assume uma tarefa, à qual se aplica plenamente, de maneira responsável e cuidadosa. Para o discente - Busco o aprendizado com significado, desenvolvendo a capacidade de relacionar teoria e prática? Admito minhas limitações e esforço-me para superá-las, não transferindo a terceiros essa responsabilidade? Para o docente - Preparo com empenho e competência as minhas atividades? Valorizo os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como me mantenho atento à progressividade dos temas de estudo das disciplinas que ministro? Promovo a interdisciplinaridade e a integração de conhecimentos?

**Cooperação:** colocar-se sempre a serviço do bem comum, que sabem ouvir as opiniões e dialogar com os diferentes. O princípio da cooperação exige a capacidade de permanecer atento ao contexto do conhecimento, às relações entre o todo e as partes, à multidimensionalidade e à complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, buscando a melhor forma de realizar determinada tarefa; exige a abertura subjetiva e simpática para os demais e a construção de redes afetivas de comunicação, em busca da "solidariedade intelectual e moral da humanidade". Para o discente - Auxilio meus colegas na aprendizagem e contribuo para o aprendizado coletivo e para o bem-estar de todos os membros da minha turma? Mantenho sintonia social e interesse pelos problemas sociais, participando com disposição do projeto comunitário e buscando desenvolver o espírito de solidariedade e de responsabilidade social? Para o docente - Sou mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, minimizando os obstáculos que impedem o acesso dos estudantes ao conhecimento?

**Honestidade:** aquilo que tem verdade e transparência; o honesto constrói o conhecimento de modo simples, sendo verdadeiro em seus atos e atitudes; busca lisura nos processos; relaciona-se de maneira livre. Busca equidade da ação e justiça. Para o discente - Faço uso adequado de citações, reconhecendo os autores originais de uma ideia e embasando os trabalhos e as pesquisas com fontes confiáveis de dados? Para o docente - Como professor, apresento de modo transparente aos estudantes a organização do trabalho e os critérios de avaliação, mantendo-me fiel a eles? Forneço *feedback* de qualidade ao corrigir trabalhos e avaliações, promovendo a aprendizagem?

<p><i>Senso crítico</i>: o avesso do senso comum; atitude crítica exige reflexão constante e avaliação radical das causas e das consequências do conhecimento; gosto pelo diálogo e pelas opiniões divergentes e capacidade de desenvolver e comunicar de maneira respeitosa suas próprias opiniões. Para o discente – Permaneço atento às variantes em jogo numa argumentação e busco sempre desenvolver raciocínio lógico e contextualizado? Para o docente - Tenho capacidade de decisão e juízo autorregulatório? Sei argumentar com ponderação, baseando-me evidências, contextos, conceitualizações, métodos e critérios?</p>
<p><b>Diretrizes, metas e estratégias</b></p>
<p>Estabelecimento de doze diretrizes, suas respectivas metas e estratégias. A partir delas,</p> <p>Escolas, Câmpus Fora de Sede e Cursos deverão elaborar os seus próprios Planos de Desenvolvimento. As metas são compostas de indicadores, cujos valores foram estabelecidos para os anos de 2017 e 2022. É função das metas e de seus indicadores serem indutores de</p> <p>comportamentos que promovam a transformação, e por isso aceitam-se indicadores mais subjetivos, pois eles também induzem as mudanças de comportamento. Principais diretrizes, metas e estratégias relacionadas a ensino e aprendizagem por competências:</p> <p>Diretriz 2 - Desenvolvimento de visão sistêmica do conhecimento.</p> <p>Metas: 1. Mapeamento das competências do perfil do egresso por curso. 2. Competências com ações inter e transdisciplinares associadas. 3. Competências avaliadas por método específico como requisito para a graduação.</p> <p>Estratégias: 1. Mapear as competências dos egressos. 3. Promover formações sobre avaliação da aprendizagem por competências. 6. Implantar sistema de avaliação da aprendizagem por competências.</p> <p>Diretriz 3: Exigência de elevados níveis de desempenho dos professores e estudantes em busca da excelência no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Estratégias: 2. Criar programa de formação continuada para docentes, incluindo estudos sobre metodologias inovadoras. 4. Implantar o fundo de fomento à inovação na graduação. 5. Aplicar metodologias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. 6. Desenvolver competências para aprendizagem autônoma. 8. Atrair e manter professores que promovam inovação e qualidade no ensino. 11. Promover formação docente em estratégias para motivação dos estudantes.</p> <p>Diretriz 4 - Reputação acadêmica de destaque.</p> <p>Estratégias: Interagir com empresas, governo e outras entidades da sociedade civil organizada a fim de sintonizar os projetos pedagógicos de curso com as demandas da sociedade e de promover ações conjuntas de formação sobre a abordagem por competências.</p> <p>Diretriz 5: Disseminação da pesquisa como vivência e como metodologia de ensino e aprendizagem na graduação.</p> <p>Estratégia: Preparar os professores para conduzir ações de pesquisa na graduação (<i>Journal club</i>). Implementar grupos de estudo e de pesquisa envolvendo professores e estudantes como modo de articular ensino com pesquisa. Estabelecer parceria com o eixo humanístico para desenvolvimento de algumas habilidades e competências de pesquisa no âmbito das disciplinas desse eixo.</p>
<p><b>Avaliação</b></p>
<p>Proposta de sistema multidimensional de avaliação de cursos de graduação, tratando de aspectos relevantes do desdobramento do PDG nas Escolas e nos Cursos. São cinco as dimensões de avaliação previstas:</p> <p><i>Dimensão docente</i>: conhecimentos adquiridos pela qualidade do trabalho docente e da elevação dos índices de aprendizado discente baseado em competências; valorização das iniciativas inovadoras quanto às metodologias ativas, critério atrelado à progressão na carreira docente. Expectativas do docente: capacidade de agir com competência, elevando sua atividade à promoção da interação entre os estudantes e o conhecimento, que pode ser mediada pelo professor, ou ocorrer pelo compartilhamento com colegas de aprendizagem; os estudantes também podem assumir o controle de sua aprendizagem em biblioteca ou ambiente interativo, viabilizado pelas tecnologias de informação e comunicação, ou ainda, em trabalho de campo. Professor orientador, mediador, estrategista ou <i>designer</i> apto a promover interação, capaz de: envolver os estudantes no processo, promovendo experiências, vivências e iniciativas cooperativas; favorecer o trabalho em equipe; atualizar-se quanto a seu conteúdo e suas metodologias, utilizando novas tecnologias que contribuem para o aumento da motivação e do aprendizado dos estudantes; enfrentar, de forma séria e competente, conflitos, deveres e dilemas éticos de seu exercício profissional;</p>

administrar a própria formação contínua, em busca de constante melhoria acadêmica.

*Dimensão gerencial:* requisitos mínimos para o exercício da função de coordenador de curso: titulação de Mestre ou Doutor; experiência docente; dedicação à IES em tempo integral; manutenção de atividades docentes; motivação para assumir atividades de gestão; alinhamento institucional; proatividade e resolutividade; ter ainda, habilidades e competências gerenciais, humanísticas, políticas e acadêmicas.

*Dimensão discente:* mudança no processo de avaliações de aprendizagem por competência; foco não mais no mero desenvolvimento de capacidades intelectuais básicas ou de acúmulo de conhecimento, mas na capacidade de resolução de problemas profissionais e cotidianos. Capacidade de agir, intervir e decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis, agindo conforme seus valores e princípios. Discentes devem ser confrontados cada vez mais com problemas que sejam, ao mesmo tempo, complexos e úteis, de tal forma que seu aprendizado seja significativo. Para isso, serão realizadas oficinas sobre o tema e publicado material de apoio, a fim de envolver e engajar o corpo docente neste debate.

*Dimensão estrutural:* avaliar a estrutura da universidade (espaços físicos, equipamentos e mobiliário, material instrucional e sistemas de gestão acadêmica) para promover inovação nos ambientes de ensino e aprendizagem, tornando-os mais alegres e mais acêntricos.

Dimensão pedagógica: avaliação dos currículos e do Projeto Pedagógico de cada Curso e Escola, para potencializar o desenvolvimento das competências descritas no perfil do egresso. Avaliar se os percursos curriculares e as escolhas metodológicas e avaliativas são condizentes com os objetivos pretendidos e a apropriação dos Projetos Pedagógicos pela comunidade acadêmica.

*Plataforma de software:* avaliação sistêmica em uma universidade de porte exige suporte tecnológico e; concepção consistente de critérios e indicadores. Tal plataforma deve realizar o ciclo avaliativo completo dos cursos de graduação até o acompanhamento de planos de ação.



## APÊNDICE H – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada "O percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da educação superior a partir de currículos por competências", projeto de pesquisa associado ao projeto denominado: "Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior" (CIDES)". O presente estudo pretende analisar o processo de adoção de uma abordagem inovadora de ensino e aprendizagem por competências pelos professores de uma instituição de ensino superior privada brasileira.

Acreditamos que esta pesquisa tem relevância por se remeter ao desvelamento de discussões e embates ocorridos no cotidiano da formação continuada, buscando contribuir para entender a lógica e a dinâmica sociocultural da formação docente no ensino superior do Brasil, além de também subsidiar processos de intervenção e de transformação de contextos.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A minha participação no referido estudo será respondendo a um questionário com alternativas fechadas e questões abertas, relacionadas a uma narrativa autoetnográfica na plataforma Qualtrics.

Sei que para o avanço da pesquisa, o envolvimento de professores voluntários é de fundamental importância. Dessa forma, aceitando participar dela, e estou ciente de que o registro será gravado e transcrito conforme as normas de transcrição, sem identificação dos participantes.

#### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, estarei contribuindo para a valorização das reflexões promotoras de rupturas paradigmáticas nos processos formativos permanentes de ensino superior, principalmente, aqueles que focalizam a pessoa do professor, suas percepções e sua profissionalidade. Considera-se que os riscos de constrangimento foram eliminados, visto se tratar de pesquisa em ambiente online, sem identificação dos participantes.

#### **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

#### **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar da pesquisa, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

#### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação, entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos mediante pagamento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

#### **CONTATO**

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, com quem poderei manter contato pelo telefone (41) 3271-1655 e Rosane de Mello Santo Nicola pelos telefones (41) 3244-7795 e 999875958.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado(a) de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41)3271-2292, entre segunda e sexta-feira, das 08h00 às 17h30, ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

#### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas.

**( ) Concordo em participar desta pesquisa e autorizo o uso das respostas desde que minha identificação seja mantida em sigilo.**

**As questões iniciais são necessárias para fins de classificação dos respondentes da pesquisa a partir de suas atribuições na IES.**

2. Assinale o(s) itens que melhor descreve(m) sua(s) experiência(s) nesta IES.
- Atual decano de Escola.
  - Ex-decano de Escola e integrante do quadro docente.
  - Ex-diretor de departamento nos anos de 1997 a 2005 e ex-integrante do quadro docente.
  - Ex-diretor de departamento ou com outro cargo de liderança nos anos de 2000 a 2010, e ex-integrante do o quadro docente.
  - Atual coordenador de Curso Superior, atuando um ano antes ou a partir de 2015.
  - Ex-coordenador de Curso Superior entre os anos de 2000 a 2012 e integrante do quadro docente.
  - Ex-coordenador de Curso Superior entre os anos de 2000 a 2012 e ex-integrante do quadro docente.
  - Atual membro do NEP de uma escola, atuando desde 2012.
  - Ex-membro do NEP de uma escola e integrante do quadro docente.
  - Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando desde 2011.
  - Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando somente no último PPC do curso.
  - Ex-membro de NDE de Curso Superior e integrante do quadro docente.
  - Professor integrante do quadro docente há 20 anos ou mais que atuou ou atua em formações de professores desta IES.
  - Professor ex-integrante do quadro docente que atuou em formações de professores desta IES.
  - Outro: \_\_\_\_\_

**Este instrumento de pesquisa foi criado a partir de um relato autoetnográfico sobre currículo por competências nesta IES, por isso aparecem trechos dele antes de cada questão.**

**Período de 2000 a 2005**

**R1-** *Nesse ponto, devo ter perguntado à Diretora do curso [...] o que entendiam na IES por competências, habilidades e aptidões. Certamente, a resposta foi simples, porque o que tenho de registro é: “aprender a fazer para desenvolver aptidões, habilidades e competências na resolução de problemas da profissão”. [...] Assim, o conceito era confuso; pensei: entendem os termos como sinônimos? Tantos anos depois, percebo melhor que a adoção institucional de um enfoque por competências precisa ser não apenas uma escolha consciente e consensual, mas também difundida amplamente. Caso contrário, abrem-se possibilidades diversas e até conflitantes, impactando na organização curricular de todos os cursos.*

A relação entre esse relato e a minha experiência nesta IES é

- 0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).
- 1 – Muito pouca (em meu curso, não se discutiam os conceitos).
- 2 – Pouca (em meu curso, havia pouca dificuldade com a distinção desses termos).
- 3 – Média (em meu curso, havia outros conceitos para esses termos).
- 4 – Grande (em meu curso, havia muita confusão de conceitos para esses termos).
- 5 – Muito grande (em meu curso, a coordenação também conceituava esses termos dessa forma).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---



---

**R2 -** *Lembro-me de a Diretora do curso ter explicado muito mais sobre o contrato didático do que sobre o Programa de Aprendizagem (PA); disse que se tratava de um plano de trabalho, desdobrado em encontros semanais, com detalhamento da metodologia a ser adotada. Isso me marcou muito, pois até hoje organizo uma programação detalhada das atividades e compartilho com os alunos no primeiro dia de aula. Quando estou preparando, lembro das palavras daquela diretora: “Você precisa programar esse plano de trabalho para apresentá-lo a seus alunos. É trabalhoso, mas essencial para eles compreenderem o programa como um todo. Exatamente como estou fazendo com você.*

- 0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).
- 1 – Muito pouca (em meu curso, não usávamos contrato didático nem Programa de Aprendizagem).
- 2 – Pouca (em meu curso, usávamos apenas Programa de Aprendizagem).
- 3 – Média (em meu curso, contrato didático e Programa de Aprendizagem existiam, mas a coordenação não explicava dessa forma).
- 4 – Grande (em meu curso, o discurso da coordenação e a prática docente eram parecidos).
- 5 – Muito grande (em meu curso, até hoje organizo uma programação detalhada das atividades e compartilho com os alunos no primeiro dia de aula).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---

---

---

---

**R3** - *No fim, a diretora marcou uma data para novo encontro com o corpo docente, para discutirmos juntos o PA e o Contrato Didático já articulado com o do professor que seria meu parceiro. Foi então que informou haver horários de permanência pagos aos professores para contemplar tempo para reuniões, pesquisa, elaboração dos PA, atendimento a alunos e registro das avaliações processuais. Considerando o contexto das IES privadas brasileiras, essa última informação era uma surpresa; hoje, considero ter sido uma inovação administrativa que anos depois foi descontinuada, mas representava a garantia de condições para a atividade docente. Por outro lado, ficou evidente que as decisões pedagógicas não são autônomas e eu precisaria validar as minhas com um par e com a equipe docente do curso.*

0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).

1 – Muito pouca (em meu curso, não houve divisão de uma disciplina com outro professor, havia os horários de permanência, mas as atividades eram outras).

2 – Pouca (em meu curso, não houve divisão de uma disciplina com outro professor, havia os horários de permanência e algumas atividades eram parecidas).

3 – Média (em meu curso, havia tanto a divisão de disciplinas com outro professor como os horários de permanência e algumas atividades eram parecidas).

4 – Grande (em meu curso, havia tanto a divisão de disciplinas com outro professor como os horários de permanência, e todas as atividades eram parecidas, mas as decisões pedagógicas eram autônomas).

5 – Muito grande (em meu curso, havia a divisão de disciplinas com outro professor, havia os horários de permanência, todas as atividades eram parecidas e as decisões pedagógicas eram compartilhadas).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---

---

---

---

**R4** - *Apresentei esse PA e o contrato didático para o corpo docente do curso no dia marcado para a reunião. [...] O corpo docente do curso ficou muito entusiasmado e alguns brincaram que até cursariam o PA. [...] Tantos anos depois, valorizo muito aquela experiência de reuniões da diretora do curso com os professores que ministravam em prol da qualidade do curso, uma atividade que se oficializaria somente dez anos depois, com os NDE.*

0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).

1 – Muito pouca (em meu curso, não havia reuniões da direção com os docentes para avaliação de Programas de Aprendizagem).

2 – Pouca (em meu curso, havia reuniões da direção com os docentes, mas não se discutiam os Programas de Aprendizagem).

3 – Média (em meu curso, havia reuniões da direção com os docentes, apresentavam-se os Programas de Aprendizagem, mas com pouco engajamento dos participantes).

- 4 – Grande (em meu curso, havia reuniões da direção com os docentes, apresentavam-se os Programas de Aprendizagem, algumas vezes com discussões entre os participantes).
- 5 – Muito grande (em meu curso, havia reuniões da direção com os docentes, apresentavam-se os Programas de Aprendizagem, gerando relevantes discussões entre os participantes).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R5-** *Assusta-me constatar que tenho tão poucas lembranças das formações institucionais que recebi nos primeiros dez anos de docência na IES. Leio no meu Lattes títulos como Formação para Professores Universitários (2001), 6h, mas não consigo lembrar de algo marcante que tenha discutido ou aprendido nessa formação. Talvez porque ocorriam sempre em início de semestre, invariavelmente no formato de palestra. Ou seja, informação que, sinceramente, não consegui processar, transformar em conhecimento, levar para a sala de aula.*

- 0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).
- 1 – Muito pouca (tenho *fortes e claras* lembranças das formações institucionais que recebi no período de 2000 a 2005 na IES, transpondo-as para a sala de aula).
- 2 – Pouca (tenho *boas* lembranças das formações institucionais que recebi no período de 2000 a 2005 na IES, *algumas das quais* transpus para a sala de aula).
- 3 – Média (tenho *poucas* lembranças das formações institucionais que recebi no período de 2000 a 2005 na IES, uma das quais transpus para a sala de aula).
- 4 – Grande (não me lembro de algo marcante que aprendi nas formações institucionais que recebi no período de 2000 a 2005 na IES, mas considero o formato palestra essencial para a formação continuada).
- 5 – Muito grande (não me lembro de algo marcante que aprendi nas formações institucionais que recebi no período de 2000 a 2005 na IES e concordo que o formato palestra possa ter influenciado).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R6-** *Por outro lado, tenho boas lembranças das formações programadas pelo setor de identidade da IES, das metodologias de grupo e dos plenários, além do convívio em espaços fora da IES com colegas e com o próprio Reitor. Outra iniciativa que se descontinuou por ser onerosa e ficar cada vez mais difícil requerer o tempo dos profissionais, retirando-os das aulas e de suas famílias.*

- 0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).
- 1 – Muito pouca (para mim, essas formações foram *muito pouco* marcantes).
- 2 – Pouca (para mim, essas formações foram *pouco* marcantes).

3 – Média (para mim, essas formações trouxeram *algum* sentimento de pertencimento). 4 – Grande (para mim, essas formações trouxeram *forte* sentimento de pertencimento, mas pouca efetividade quanto à formação docente).

5 – Muito grande (para mim, essas formações trouxeram *forte* sentimento de pertencimento e efetiva formação docente).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

### **Período de 2006 a 2011**

**R7-** *O único minicurso do qual participei foi para utilização do AVA Eureka, mas como não havia continuidade, considero que muitos professores faziam como eu, usavam poucas funcionalidades oferecidas pelo Eureka, embora operassem bastante com essa ferramenta.*

0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).

1 – Muito pouca (lembro-me de *outros* minicursos de que participei no período de 2006 a 2011, mas não me lembro desse).

2 – Pouca (lembro-me de *outros* minicursos de que participei no período de 2006 a 2011, além desse).

3 – Média (também *não me lembro* de outros minicursos de que participei no período de 2006 a 2011, além desse, mas eu usava *muitas* funcionalidades do Eureka).

4 – Grande (também *não me lembro* de outros minicursos de que participei no período de 2006 a 2011, além desse, sendo que eu usava poucas funcionalidades do Eureka e operava pouco com essa ferramenta).

5 – Muito grande (também *não me lembro* de outros minicursos de que participei no período de 2006 a 2011, além desse, sendo que eu usava poucas funcionalidades do Eureka e operava bastante com essa ferramenta).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R8-** *Principalmente, entre 2007 e 2011, aos poucos, as propostas de formação de início dos semestres passaram a ser ministradas por professores da própria IES, vindos de diferentes áreas de conhecimento e trazendo temas voltados à qualidade de vida, à saúde, ao autoconhecimento, à programação neurolinguística; iam de motivação e gestão de conflitos em sala de aula ao bullying e à síndrome de Burnout. Essa diversificação, bastante saudável por um lado [...] se constituía em ações isoladas de formação [...] faltava-lhes um plano de desenvolvimento profissional com vistas à inovação e superação das dificuldades encontradas no processo pedagógico dos cursos. Os modelos de formação aligeirados opõem-se à formação continuada do docente universitário [...] Parecem reforçar as práticas transmissoras de informação acrítica e sem relação teórico-prática.*

0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).

1 – Muito pouca (entre 2007 e 2011, as formações de diferentes áreas do conhecimento e ministradas por professores da IES foram *muito relevantes* para meu desenvolvimento profissional docente).

2 – Pouca (entre 2007 e 2011, *algumas* formações de diferentes áreas do conhecimento e ministradas por professores da IES foram *relevantes* para meu desenvolvimento profissional docente).

3 – Média (entre 2007 e 2011, *as poucas* formações relevantes para meu desenvolvimento profissional docente se devem à falta de relação teórico-prática).

4 – Grande (entre 2007 e 2011, *as poucas* formações relevantes para meu desenvolvimento profissional docente se devem não só à falta de relação teórico-prática, mas também à ausência de um *plano institucional de formação continuada*).

5 – Muito grande (entre 2007 e 2011, a falta de formações relevantes para meu desenvolvimento profissional docente se deve à ausência de relação teórico-prática, de um plano institucional de formação continuada e de práticas crítico-reflexivas).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---



---

### **Período de 2011 a 2017**

**R9-** *Decididamente, a mudança da estrutura organizacional da IES passando de centros para escolas fez diferença! Não sei se todos os colegas de minha escola perceberam, mas a partir de 2012 a instituição passou a ter mais sentido e a fragmentação de informações, de processos e de iniciativas reduziu. Para mim, a estrutura institucional ficou mais clara e consegui me situar melhor no contexto interno. Antes, meu horizonte era o meu curso e o meu Centro. Nada mais além disso, sequer entendia como ocorriam os processos para além dele e minha única via era o Diretor do curso.*

0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).

1 – Muito pouca (a mudança da estrutura organizacional não surtiu diferença em meu curso).

2 – Pouca (a mudança da estrutura organizacional da IES surtiu *pouca* diferença em meu curso).

3 – Média (a mudança da estrutura organizacional da IES surtiu *alguma* diferença em meu curso, situando-o melhor no contexto interno).

4 – Grande (a mudança da estrutura organizacional da IES surtiu *bastante* diferença em meu curso, integrando melhor as informações).

5 – Muito grande (a mudança da estrutura organizacional da IES surtiu *muita* diferença em meu curso, integrando melhor as informações, os processos e as iniciativas).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---

---

---

---

**R10-** [...] Em 2011, organizei um curso de 12 oficinas de práticas e reflexões sobre autoria, direitos autorais e principais gêneros textuais acadêmicos, ministradas por professores convidados de diferentes IES brasileiras, além da nossa. No fim, planejamos um livro de ensaios sobre a docência universitária, publicado dois anos depois. Mais de 40 professores de diferentes graduações participaram do curso, e somente alguns não escreveram um capítulo do livro. A intenção era privilegiar a dimensão pessoal de cada professor e a dimensão coletiva da ação docente. Houve apenas uma segunda edição do curso, porém já não foi igual em razão dos custos e não surtiu os mesmos efeitos... sendo assim, descontinuada. Esse espaço interdisciplinar poderia ser o lugar da integração entre a pesquisa e a formação pedagógica, tendo o texto como produto das reflexões e da investigação sobre a própria prática. Mesmo assim, acredito que a repercussão desse curso impactou nos formatos das formações institucionais propostas dali em diante [...]

0 – Nenhuma (não vivenciei essa formação na IES).

1 – Muito pouca (não participei do curso nas duas edições, mas ouvi falar dessa formação).

2 – Pouca (não participei do curso nas duas edições, mas tive acesso ao livro).

3 – Média (não participei do curso, mas concordo que um espaço interdisciplinar como esse poderia ser o lugar da integração entre a pesquisa e a formação pedagógica, tendo o texto como produto das reflexões e da investigação sobre a própria prática).

4 – Grande (participei do curso e o considero um espaço interdisciplinar de integração entre a pesquisa e a formação pedagógica).

5 – Muito grande (participei do curso e considero que sua inovação é o texto como produto das reflexões e da investigação sobre a própria prática).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---

---

---

---

**R11-** Entre 2012 e 2013, presenciei duas ações muito diferentes em torno da reestruturação de novos PPC de cursos em duas escolas. Uma reuniu os NDE em discussões acaloradas sobre a organização curricular dos cursos, sendo liderada pelo decano da escola. Eles faziam uma construção curricular coletiva na qual as naturais divergências eram debatidas até se chegar a um consenso. Foi emocionante ver aqueles profissionais bacharéis debatendo a formação inicial de suas profissões, mas senti falta dos especialistas de educação para ajudarem a refletir sobre a constituição dos currículos numa perspectiva inovadora.

0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).

1 – Muito pouca (entre 2012 e 2013, o processo de construção curricular envolvia somente o coordenador de meu curso).

2 – Pouca (entre 2012 e 2013, o processo de construção curricular envolvia somente o NDE de meu curso, mas não houve mudanças significativas nesse PPC).

3 – Média (entre 2012 e 2013, o processo de construção curricular envolvia somente o NDE de meu curso, mas as discussões tinham um a perspectiva inovadora).



4 – Grande (entre 2012 e 2013, o processo de construção curricular envolvia a escola, liderada pelo decano, e os NDE de todos os cursos; havia discussões, mas pouco consenso).

5 – Muito grande (entre 2012 e 2013, o processo de construção curricular envolvia a escola, liderada pelo decano, e os NDE de todos os cursos; havia discussões, avançando-se em consenso e na perspectiva inovadora).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R12-** *A outra ação ocorreu no início de 2013 e era uma reunião de colegiado para apresentação do novo PPC do curso. Em duas horas, recebemos avisos gerais sobre o semestre, mudamos de sala devido ao barulho das reformas na sala acima daquela em que estávamos e fomos informados das mudanças no PPC formuladas pelo NDE do curso. O PPC tivera algumas atualizações nos planos de ensino, requerendo que estabelecêssemos relações entre os temas de estudo e as competências básicas e específicas relacionadas no perfil do egresso do PPC; faríamos essa associação por meio de numeração. Saí de lá considerando que pouco ou quase nada tinha mudado no PPC desde a última elaboração em 2005. Os conceitos continuavam difusos e todo o processo estava fundado na lógico-sequencial de conteúdos disciplinares.[...] E, ainda que exista um colegiado, o currículo não tinha caráter coletivo nem pressupunha a efetiva discussão do curso como um programa, tendo o estudante no centro dele.*

0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).

1 – Muito pouca (em meu curso, a reunião de colegiado para apresentação do novo PPC era *muito* diferente).

2 – Pouca (em meu curso, a reunião de colegiado para apresentação do novo PPC era diferente, mas também houve poucas mudanças no novo PPC).

3 – Média (em meu curso, a reunião de colegiado para apresentação do novo PPC era semelhante, porém havia discussão sobre as competências básicas e específicas).

4 – Grande (em meu curso, a reunião de colegiado para apresentação do novo PPC foi para explicar como relacionar os temas de estudo com as competências básicas e específicas por meio de numeração).

5 – Muito grande (em meu curso, a reunião de colegiado para apresentação do novo PPC fortalecia a lógico-sequencial de conteúdos disciplinares).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R13-** *Em 2014, recebi outra solicitação da Pró-Reitoria de Graduação para dar apoio em uma formação de professores sobre metodologias de aprendizagem ativa, redigindo um material didático: um estudo de caso sobre a nova disciplina que era ministrada numa das escolas. [...] Uma reinvenção da prática a partir da reflexão individual e da partilha coletiva. Anos depois, percebo que uma coisa é inovação no ensino e outra é o ensino inovador. A*

*inovação no ensino está no plano estratégico e pertence a elementos externos, enquanto o ensino inovador está no plano epistemológico, na ruptura de paradigmas e em mudança efetiva.*

0 – Nenhuma (não vivenciei essa época na IES).

1 – Muito pouca (não participei da formação docente sobre um estudo de caso de disciplina real da IES, mas considero necessária a reflexão individual e a partilha coletiva).

2 – Pouca (não participei da formação docente sobre um estudo de caso de disciplina real da IES, mas considero necessária a reflexão individual e a partilha coletiva).

3 – Média (participei da formação docente que propunha a reflexão sobre esse estudo de caso, porém não considero ter havido boa exploração dele).

4 – Grande (participei da formação docente que propunha a reflexão sobre esse estudo de caso como uma estratégia de promoção da inovação no ensino).

5 – Muito grande (participei da formação docente que propunha a reflexão sobre esse estudo de caso e ela influenciou a mudança de minha prática em sala de aula).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---



---

**R14-** *A segunda iniciativa demandada pela Pró-Reitoria de Graduação foi organizar oficinas de formação sobre os cinco capítulos do livro de Scallon para o CIG - Comitê de Inovação na Graduação. A tarefa de organizá-las ficou sob a minha responsabilidade e da professora que liderou o grupo de estudos sobre competências. Assim, planejamos uma oficina para cada capítulo, todas voltadas a momentos de praticar e refletir, totalizando oito horas. O último encontro previa um fórum de apresentação e discussão de competências reformuladas nos PPC, a fim de promovermos momentos de criar e julgar, totalizando quatro horas. Os participantes deveriam preparar-se para as oficinas, lendo os cinco primeiros capítulos do livro de referência, distribuído para cada um dos mil e seiscentos e cinquenta professores.*

0 – Nenhuma (não participei dessa formação na IES).

1 – Muito pouca (não participei dessa formação na IES, mas recebi o livro e li os cinco primeiros capítulos dele).

2 – Pouca (não participei dessa formação na IES, mas recebi o livro, li os cinco primeiros capítulos dele e pude relacionar os conceitos com as oficinas de que participei depois).

3 – Média (não participei dessa formação na IES, mas recebi o livro, li os cinco primeiros capítulos dele e participei de oficinas semelhantes a essa para coordenadores e NDE dos cursos).

4 – Grande (participei dessa formação na IES, li os cinco capítulos do livro e considero essencial o alinhamento conceitual entre professores).

5 – Muito grande (participei dessa formação na IES, li os cinco capítulos do livro e considero essencial o alinhamento conceitual entre gestores e professores como projeto institucional).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---

---

---

**R15-** *Durante o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, ministramos essas oficinas de formação por competências para todos os Coordenadores de Curso e os respectivos membros de NEP e de NDE do campus Curitiba e dos campi fora de sede. Assim, considero essa uma experiência de formação inovadora enquanto iniciativa de adoção institucional de uma nova abordagem curricular. Para isso, é necessário tanto o investimento institucional quanto o investimento individual; as oficinas desafiavam, primeiramente, todas as lideranças da instituição, cuja responsabilidade seria essencial para a criação de currículos integrados numa abordagem por competências.*

0 – Nenhuma (não participei dessas formações na IES).

1 – Muito pouca (não participei dessas formações na IES, pois foram apenas para a liderança; considero uma falha não terem sido ofertadas para os demais docentes).

2 – Pouca (não participei dessas formações na IES, mas os coordenadores e NDE multiplicaram essa formação).

3 – Média (participei dessas formações na IES, sendo uma experiência de formação inicial para a adoção institucional da inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências).

4 – Grande (participei dessas formações na IES, sendo uma experiência de formação adequada para a adoção institucional da inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências).

5 – Muito grande (participei dessas formações na IES, sendo uma experiência de formação inovadora para a adoção institucional da inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---

---

---

**R16-** *O segundo semestre de 2016 me proporcionou um dos trabalhos mais envolventes da minha carreira: participar como conselheira pedagógica dos encontros de membros de NDE e Coordenadores de curso para a construção dos novos currículos. [...] Então, eu explicava que competência não apresenta conteúdos/temas de estudo e que expressa o saber-fazer (iniciado por um só verbo que indica um saber-agir), os recursos a serem mobilizados (habilidades, ferramentas e contexto ou família de situações-problema) e o saber-ser (princípios orientadores da graduação na IES e/ou atitudes requeridas pelo mundo do trabalho).*

0 – Nenhuma (não participei desses encontros).

1 – Muito pouca (participei de alguns encontros no início do processo, mas essas explicações não foram suficientes para a construção dos novos currículos).

2 – Pouca (participei de alguns encontros no início do processo e essas explicações básicas eram necessárias à construção dos novos currículos).

3 – Média (participei de vários encontros no início do processo e essas explicações básicas eram necessárias à construção dos novos currículos).

- 4 – Grande (participei de vários encontros no início do processo e tanto essas explicações básicas como as mediações feitas eram necessárias à construção dos novos currículos).
- 5 – Muito grande (participei de vários encontros no início do processo e tanto essas explicações básicas como as mediações feitas garantiram a unidade conceitual para a construção dos novos currículos).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R17-***No dia em que os membros do NDE concluem essa etapa, oriento-os para validarem as competências em uma reunião de Colegiado. Essa reunião deve ser formativa, ou seja, é necessário apresentar os conceitos que fundamentam essa abordagem e depois, as competências específicas, submetendo à avaliação dos colegas. Explico a importância de os membros do NDE terem segurança sobre o que irão apresentar e que poderão contar com a presença de um conselheiro pedagógico, se desejarem.*

- 0 – Nenhuma (não participei de encontros como esse).
- 1 – Muito pouca (em meu curso, não houve uma reunião de colegiado para serem avaliadas as competências escritas pelo NDE).
- 2 – Pouca (em meu curso, houve a reunião de Colegiado, mas apenas apresentamos as competências escritas pelo NDE).
- 3 – Média (em meu curso, houve a reunião de Colegiado, apresentamos as competências escritas pelo NDE, mas não apresentamos os conceitos que fundamentam a abordagem).
- 4 – Grande (em meu curso, houve a reunião de Colegiado, apresentamos os conceitos que fundamentam a abordagem e as competências escritas pelo NDE, sem análise coletiva da proposta).
- 5 – Muito grande (em meu curso, houve a reunião de Colegiado, apresentamos os conceitos que fundamentam a abordagem e as competências escritas pelo NDE, havendo análise coletiva da proposta).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R18-***O processo de desdobramento de cada competência em elementos de competência (EC) ocorria assim que se definiam as competências específicas do curso bem como os períodos em que elas seriam certificadas ao longo do curso.[...] Nesta fase, percebo o quanto é importante fazer mediação pedagógica para que os conceitos da literatura sobre abordagem por competências façam sentido para os docentes, sejam bacharéis ou venham de licenciaturas, pois a simples exposição de conceitos não é suficiente.*

- 0 – Nenhuma (não participei desses encontros).
- 1 – Muito pouca (participei desses encontros e percebia que as mediações feitas eram muito exigentes e até desnecessárias).

- 2 – Pouca (participei desses encontros e percebia que as mediações variavam de um conselheiro para outro).
- 3 – Média (participei desses encontros e percebia que as mediações eram necessárias para o NDE de meu curso).
- 4 – Grande (participei desses encontros e percebia que as mediações eram valiosas para o NDE de meu curso).
- 5 – Muito grande (participei desses encontros e percebia que o NDE de meu curso dependia das mediações para a construção do currículo por competências).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R19-** *Nesse sentido, os resultados de aprendizagem (learning outcomes), num processo de transição paradigmática, representam a ponte entre a abordagem por competências e a matriz curricular tradicional requerida na reformulação dos cursos pelos documentos oficiais. Assim, a formulação dos temas de estudo é uma etapa que antecede os resultados de aprendizagem, na minha perspectiva...*

- 0 – Nenhuma (não participei desses encontros).
- 1 – Muito pouca (o NDE de meu curso formulou primeiro os resultados de aprendizagem; depois, identificou os temas de estudo necessários, não havendo muita diferença com os temas do currículo anterior).
- 2 – Pouca (o NDE de meu curso formulou resultados de aprendizagem do primeiro período; depois, identificou os temas de estudo necessários, reduzindo a quantidade).
- 3 – Média (o NDE de meu curso revisou primeiro os temas de estudo, reduzindo a quantidade; depois, escreveu os resultados de aprendizagem).
- 4 – Grande (o NDE de meu curso revisou primeiro todos os temas de estudo do primeiro período, reduzindo ou acrescentando; depois, escreveu os resultados de aprendizagem).
- 5 – Muito grande (o NDE de meu curso reformulou primeiro todos os temas de estudo do primeiro período, reconfigurando-os; depois, escreveu os resultados de aprendizagem).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---

**R20-** *Nessa etapa [ matriz de temas de estudo], informo os membros do NDE ser essencial para a adoção da abordagem por competências que eles trabalhem de forma coletiva com os demais docentes do curso. Se um curso for construído à parte do corpo docente, fatalmente terá pouca adesão e tenderá a ser “boicotado” por quem não participou de sua criação. E, especialmente, nesta etapa, estaremos tratando de algo muito caro para os docentes – os conteúdos. Assim, oriento-os para que convidem os professores que ministram uma disciplina do 1º período e tragam seus planos de ensino (do último PPC) para um encontro de trabalho com o NDE do curso.*

0 – Nenhuma (não participei desses encontros na IES).

1 – Muito pouca (o NDE de meu curso criou a matriz de temas de estudo do primeiro período sem a participação dos professores que ministravam as disciplinas).

2 – Pouca (o NDE de meu curso criou a matriz de temas de estudo do primeiro período com a participação de alguns professores que ministravam as disciplinas).

3 – Média (o NDE de meu curso criou a matriz de temas de estudo do primeiro período com a participação dos professores do curso, mas sem os de disciplinas de outros cursos e isso se manteve nos próximos períodos).

4 – Grande (o NDE de meu curso criou a matriz de temas de estudo do primeiro período com a participação de todos os professores, mas isso não se manteve nos períodos seguintes).

5 – Muito grande (o NDE de meu curso criou a matriz de temas de estudo do primeiro período com a participação de todos os professores, e isso se manteve nos períodos seguintes).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---



---

**R21-** *Assim, oriento que precisaremos escrever os temas de estudo de modo mais integrado, para que os alunos possam fazer algo com eles. A lógica de fragmentação dos temas em subtemas, detalhando-os, significa entrega de informação apenas. Temos de fazer escolhas, sem comprometer a qualidade da formação.[...] Isso porque quando o professor ministra aulas expositivas, entrega o tema de estudo rapidamente em duas ou três aulas, mas quando o aluno tem de entregar um resultado de aprendizagem, precisa receber retorno do professor ou de pares e depois ter a oportunidade de reformular o que fez. Esse processo demora um pouco mais, mas favorece o percurso de aprendizagem. Então, costumamos propor um tema de estudo para cada 10 horas-aula, embora isso possa ser flexível.*

0 – Nenhuma (não participei desses encontros na IES).

1 – Muito pouca (o NDE de meu curso não buscou integrar os temas de estudo, pois ainda estava muito vinculado à lógica da fragmentação).

2 – Pouca (o NDE de meu curso, embora buscasse a integração dos temas de estudo no primeiro período, não tinha clareza sobre o percurso de aprendizagem a partir do currículo por competências).

3 – Média (o NDE de meu curso buscou a integração dos temas de estudo no primeiro período, respeitando o percurso de aprendizagem, mas sem métricas claras).

4 – Grande (o NDE de meu curso buscou a integração dos temas de estudo, respeitando o percurso de aprendizagem com uso de métricas claras, mas a partir do segundo período).

5 – Muito grande (o NDE de meu curso buscou a integração dos temas de estudo, respeitando o percurso de aprendizagem com uso de métricas claras, desde o primeiro período).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---

---

---

**R22** - *Em seguida, é preciso responsabilizar as disciplinas pelos elementos de competência por meio das cores amarelo (significa que o estudante está internalizando os resultados de aprendizagem, ou seja, no começo da aprendizagem) e laranja (significa que o estudante está mobilizando resultados de aprendizagem de disciplinas anteriores). [...] Esse desenho representa a progressão do desenvolvimento da competência pelo estudante ao longo dos períodos: internaliza, mobiliza e integra. O cenário está pronto para receber os resultados de aprendizagem.*

0 – Nenhuma (não participei desses encontros na IES).

1 – Muito pouca (no mapeamento de competências de meu curso, muitos resultados de aprendizagem não têm relação com os elementos de competência nem com a mobilização de resultados de aprendizagem anteriores).

2 – Pouca (no mapeamento de competências de meu curso, muitos resultados de aprendizagem não têm relação com a mobilização de resultados de aprendizagem anteriores).

3 – Média (no mapeamento de competências de meu curso, alguns resultados de aprendizagem não têm relação com a mobilização de resultados de aprendizagem anteriores).

4 – Grande (no mapeamento de competências de meu curso, a maioria dos resultados de aprendizagem tem relação com a mobilização de resultados de aprendizagem anteriores).

5 – Muito grande (no mapeamento de competências de meu curso, a progressão do desenvolvimento da competência ocorre de forma coerente com elementos de competência, internalização, mobilização e integração de resultados de aprendizagem).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---

---

---

**R23-** *Retomo a explicação: um resultado de aprendizagem tem a seguinte estrutura: verbo de operação cognitiva de nível superior observável (coerente com o EC em que está situado na matriz) + tema de estudo (indicado na matriz anterior) + qualificadores + saber-ser (conforme requer o EC em que está situado na matriz).[...] Portanto, o resultado de aprendizagem é escrito na matriz, isto é, contextualizado, compondo um currículo com intencionalidade para os temas de estudo. Assim, não se pode escrever resultados de aprendizagem fora da matriz, pois estarão descontextualizados, voltando a ter a lógica da fragmentação das disciplinas*

0 – Nenhuma (não participei desses encontros da IES).

1 – Muito pouca (em meu curso, após a implantação do primeiro período, muitas vezes, ocorre de um professor escrever os resultados de aprendizagem e os indicadores de desempenho fora das matrizes e sem os saber-ser).

2 – Pouca (em meu curso, após a implantação do primeiro período, *muitas vezes*, ocorre de um professor escrever os resultados de aprendizagem e os indicadores de desempenho *fora* das matrizes, mas *com* os saber-ser).

3 – Média (em meu curso, após a implantação do primeiro período, *algumas vezes*, ocorre de um professor escrever os resultados de aprendizagem e os indicadores de desempenho *fora* das matrizes, mas *com* os saber-ser).

4 – Grande (em meu curso, após a implantação do primeiro período, todos os professores escrevem os resultados de aprendizagem e os indicadores de desempenho nas matrizes, mas *sem* os saber-ser).

5 – Muito grande (em meu curso, após a implantação do primeiro período, todos os professores escrevem os resultados de aprendizagem e os indicadores de desempenho nas matrizes e *com* os saber-ser).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*

---



---



---



---

**R24-** *Os indicadores de desempenho (ID) são da responsabilidade dos professores quando escrevem os planos de ensino. Porém, os membros do NDE precisam gerir as matrizes de temas de estudo e de resultados de aprendizagem, acompanhando o trabalho docente. [...] um resultado de aprendizagem deve ser escrito de forma abrangente para que possa ser observado em diversas situações. Essas situações são os indicadores de desempenho (Learning Outcome Statement). São momentos em que o professor poderá observar seus estudantes alcançando os resultados de aprendizagem. Eles funcionam como "checkpoints" e facilitam o acompanhamento da aprendizagem pelo professor e pelo estudante. Ambos são sujeitos protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise de resultados. Nesse sentido, os ID podem contribuir para que o professor rompa com o modelo tradicional de avaliar produtos, passando a perceber processos e o real desempenho do estudante.*

0 – Nenhuma (não participei de encontros com essas orientações na IES).

1 – Muito pouca (em meu curso, não percebi que os ID contribuíram para que o professor rompesse com o modelo tradicional de avaliar produtos).

2 – Pouca (em meu curso, percebi que a partir do segundo período, os ID foram redigidos na menor quantidade possível, reduzindo as possibilidades de acompanhamento do desempenho do estudante pelo docente).

3 – Média (em meu curso, percebi que, embora em quantidade menor, a partir do segundo período, os ID tornaram as atividades mais significativas para os estudantes).

4 – Grande (em meu curso, percebi que, embora em quantidade menor, a partir do segundo período, os ID tornaram as atividades mais significativas para os estudantes e os professores estão fornecendo melhor feedback para eles).

5 – Muito grande (em meu curso, percebi que a quantidade de ID é adequada, tornando as atividades mais significativas para os estudantes, e permitindo que os professores forneçam melhor feedback para eles).

*Se você respondeu qualquer alternativa entre 1 e 5, relate um episódio vivenciado por você na IES, buscando comprovar ou negar o relato lido anteriormente.*



---

---

---

---

**R25-** *Após orientar muitos professores na construção de currículos por competências em diferentes cursos, considero que esse processo contribuiu para que esses profissionais superassem o conhecimento especializado, os conteúdos circunscritos como base para o ensino, inserindo a diversidade de problemas e variáveis envolvida na cultura da profissão na sociedade atual.*

0 – Nenhuma (não participei de encontros com essas orientações na IES).

1 – Muito pouca (em meu curso, os professores mais conscientes são os membros de NDE, entretanto a maioria do corpo docente ainda atua no conhecimento especializado, sem inserir a diversidade de problemas e variáveis envolvida na cultura da profissão na sociedade atual).

2 – Pouca (em meu curso, os professores mais conscientes são os membros de NDE, entretanto ainda são poucos os que inserem a diversidade de problemas e variáveis envolvida na cultura da profissão na sociedade atual).

3 – Média (em meu curso, boa parte dos professores está mais consciente de que precisa inserir a diversidade de problemas e variáveis envolvida na cultura da profissão na sociedade atual).

4 – Grande (em meu curso, a maioria dos professores está mais consciente de que precisa inserir a diversidade de problemas e variáveis envolvida na cultura da profissão na sociedade atual).

5 – Muito grande (em meu curso, todos os professores estão mais conscientes de que precisam inserir a diversidade de problemas e variáveis envolvida na cultura da profissão na sociedade atual).

---

---

---

---

Muito obrigada por ter dedicado seu tempo e sua atenção a esta pesquisa.

## APÊNDICE I – LIVRO DE CÓDIGOS DO ATLAS.ti










Grupos de Códigos	Códigos
AEA-CEI-ASPECTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CRITÉRIOS DE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS	AEA-CEI-Gestão participativa AEA-CEI-Mediação entre subjetividade e conhecimento dos sujeitos AEA-CEI-Perspectiva orgânica AEA-CEI-Protagonismo dos estudantes AEA-CEI-Reconfiguração de saberes AEA-CEI-Reorganização da relação teoria e prática
AEA-AF-ASPECTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO FORMATIVA	AEA-AF- Avaliação formativa AEA-SE- Sentimento de eficácia pessoal
AG-ASPECTOS GERENCIAIS	AG- Espaço acadêmico AG- Inovações sustentadoras AG- Investimento na pessoa e no saber da experiência AG-Formação continuada AG-Perspectiva interacionista de modelo de decisão AG-Processos reflexivos de autoria AG-Retroação entre inovação sustentada e disruptiva AG-Teoria da inovação disruptiva
AR-ACC-ASPECTOS RELACIONAIS: ABORDAGEM DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR COLETIVA	AR- ACC-Cultura de participação coletiva curricular inovadora AR-ACC-Ações colegiadas permanentes de formação AR-ACC-Análise coletiva do currículo e da prática docente AR-ACC-Autorregulação significativa e sistêmica AR-ACC-Compartilhamento de responsabilidades AR-ACC-Cultura de gestão curricular colegiada tradicional AR-ACC-Cultura do currículo dinâmico AR-ACC-Formação de times de professores AR-ACC-Gerenciamento democrático e longitudinal AR-ACC-Integração curricular AR-ACC-Planejamento coletivo
AR-ASPECTOS RELACIONAIS	AR-Contextualização AR-Flexibilidade AR-Interdisciplinaridade AR- Validação da Matriz Curricular por competências AR-FCL-Forte coordenação e liderança inspiradora para coesão das equipes de professores AR-FCL-Capacidade de influência sobre o sistema organizacional AR-FCL-Interpenetração consistente de valores
DIP-CC-DECISÕES INSTITUCIONAIS PEDAGÓGICAS: CARÁTER DA COMPETÊNCIA	DIP-CC- Adoção institucional do enfoque DIP-CC-Hibridização de discursos DIP-CC-Recontextualização de discursos DIP-CC-Usos em variados sentidos DIP-CC-Escolha consciente consensual docente DIP-CC- Matrizes teórico-conceituais na organização curricular por competências



do Núcleo de Línguas e ex-professora									
Ex-decano de Escola e integrante do quadro docente.	P005	P013	P032	P048	P054				
Ex-decano de Escola e integrante do quadro docente. Ex-diretor de departamento ou com outro cargo de liderança nos anos de 2000 a 2010. Ex-membro de NDE de Curso Superior. Professor há 20 anos ou mais que atuou ou atua em formações de professores desta IES.	P038								
Ex-decano de Escola e integrante do quadro docente. Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando desde 2011. Professor há 20 anos ou mais que atuou ou atua em formações de professores desta IES.	P028								
Ex-decano de Escola e integrante do quadro docente. Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando somente no último PPC do curso. Professor há 20 anos ou mais que atuou ou atua em formações de professores desta IES.	P053								
Ex-diretor de departamento nos anos de 1997 a 2005 e ex-integrante do quadro docente.	P039	P069							
Ex-diretor de departamento ou com outro cargo de liderança nos anos de 2000 a 2010, e ex-integrante do quadro docente.	P018	P056							
Professor ex-integrante do quadro docente que atuou em formações de professores desta IES.	P003	P012	P047	P062					
Professor integrante do quadro docente há 20 anos ou mais que atuou ou atua em formações de professores desta IES.	P007	P010	P020	P022	P027	P029	P063	P064	P066
Professor com 19 anos de atuação e integrante do quadro docente.	P057								
Professor ex-gestor na área acadêmica e integrante do quadro docente.	P036								
Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando desde 2011.	P001	P002	P004	P025	P031	P046	P049	P074	
Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando desde 2011. Ex-membro de NDE de Curso Superior e integrante do quadro docente.	P021								
Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando somente no último PPC do curso. Professor integrante do quadro docente há 20 anos ou mais que atuou ou atua em formações de professores desta IES.	P37	P40							
Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando desde 2011. Professor integrante do quadro docente há 20 anos ou mais que atuou ou atua em formações de professores desta IES.	P068								
Professor membro de NDE de Curso Superior, atuando somente no último PPC do curso. Professor integrante do quadro docente há 20 anos ou mais que atuou ou atua em formações de professores desta IES.	P038	P041							
Professora membro de NDE de Curso Superior, atuando na IES desde 2014/2º sem.	P050								
Atuei no NEP e NDE também e integrante do quadro docente.	P014								
Ex-membro de NDE de Curso Superior e integrante do quadro docente.	P017								
Atual membro do NEP 2018 e ex-membro do NEP gestão 2012 a 2015	P026								
Atual membro do NEP de uma Escola, atuando desde 2014	P006								
Membro do NDE desde 2014 e membro do NEP desde 2017	P065								
Membro do NEP desde 2016 e membro do NDE desde 2015	P060								

Não identificou seu perfil.	P023								
-----------------------------	------	--	--	--	--	--	--	--	--

Obs.: P023 não foi incluído nos grupos; P021, P038, P041 e P070 se repetem uma vez porque além de assinalarem os perfis propostos no instrumento, preencheram a pergunta aberta (Outro. Qual?).

- |
-  Grupo 1 – Atuais Coordenadores de curso superior e de Projeto Comunitário
  -  Grupo 2 – Atuais decanos
  -  Grupo 3 – Atuais membros do NEP
  -  Grupo 4 – Ex-coordenadores de curso
  -  Grupo 5 – Ex-decanos
  -  Grupo 6 – Ex-diretores de departamento e professores ex-integrantes da IES
  -  Grupo 7 – Membros e Ex-membros de NDE e NEP
  -  Grupo 8 – Professores integrantes do quadro docente
  -  Grupo 9 – Membros e ex-membros de NDE