

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DECRETO FEDERAL 6095-2007, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm

GOODSON, I. F. **School subjects and curriculum change**. 3. ed. London and New York: Falmer, 1993.

HUBERMAN, Susana. **Cómo se forman los capacitadores – arte y saberes de su profesión**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1999.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: Nóvoa, A (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PDI 2005-2010 disponível em: <http://pdi.cefetmg.br/> em 29 de abril de 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, C. **Formation es maîtres et contextes sociaux: Perspectives internationales**. Paris: Presses universitaires de France. 1998.

8.13.

Título:

Possibilidades e limites do currículo por competência no Ensino Superior – um caso concreto

Autor/a (es/as):

Biava, Lurdete Cadorin [Instituto Federal de Santa Catarina]

Andujar, Andréa Martins [Instituto Federal de Santa Catarina]

Martins, Conceição Garcia [Instituto Federal de Santa Catarina]

Resumo:

Este artigo busca demonstrar a experiência de dez anos do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto do Instituto Federal de Santa Catarina. Avalia como ocorreu a implantação do currículo por competências e discorre sobre as práticas pedagógicas utilizadas e o sistema de avaliação, comparando o início do processo com a fase atual. O Curso iniciou a sua implantação no segundo semestre de 2002 e completa dez anos em 2012, um espaço de tempo que suscita uma reflexão. Distribuído em oito semestres, cada um deles corresponde a um módulo de, no máximo, cinco unidades curriculares, as quais refletem em um conjunto articulado de

competências desenvolvidas essencialmente por meio de um Projeto Integrador. Este atende ao que propõe o Projeto Pedagógico do Curso, que vislumbra a integração, seja ela entre professores, entre professores e estudantes, entre estudantes e entre saberes, e revela-se como a prática pedagógica mais importante, perpassando todos os módulos e fornecendo subsídios para a atitude investigativa e projetual. Não menos importante, uma atividade que o Curso realiza semestralmente desde a sua origem consiste na Mostra Design, um evento em que são expostos os produtos resultantes do referido Projeto Integrador. A discussão coletiva do processo também é uma prática corrente no Curso. Manifesta-se nas reuniões frequentes entre professores e estudantes com o objetivo de planejar, acompanhar e reorientar as atividades do Projeto. Por fim, o sistema de avaliação prevê a realização de duas reuniões semestrais para cada módulo, envolvendo professores e estudantes. Dessa maneira, entende-se estar realizando um exercício de democracia, pela prática da argumentação que busca levar as pessoas a se posicionarem não apenas no espaço da escola, mas principalmente nas situações da vida. Cabe ressaltar que a implantação de um processo pedagógico como este é altamente permeado pelos conflitos e contradições, pois os professores deixam de ter o domínio absoluto do processo e passam a ter de negociar constantemente com seus pares e com os estudantes. Este artigo apresenta, portanto, as possibilidades e as limitações de um currículo por competência, buscando subsidiar uma prática agregadora de valor ao ensino superior.

Palavras-chave:

Currículo por competência. Ensino Superior. Integração. Práticas pedagógicas.

1 Introdução

O currículo por competências surgiu no Brasil na tentativa de atender a um novo cenário econômico e produtivo, baseado em tecnologias complexas e crescente internacionalização das relações econômicas e na exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e flexíveis. Conforme o Parecer CNE/CP: 29/2002, eram outras formas de organização e de gestão no mundo do trabalho, as quais exigiam uma nova configuração da educação. Esta, por sua vez, passa a ser tratada como um processo contínuo e autônomo, fundamentada no desenvolvimento de competências necessárias à vida profissional e social das pessoas. O Ministério da Educação (MEC), para atender a essa realidade, em 2000, formulou uma orientação para que todos os cursos de educação profissional de nível técnico organizassem seus currículos por competências profissionais; em 2001, estendeu essa orientação aos Cursos Superiores de Tecnologia. A regulamentação da educação profissional de ensino técnico e

tecnológico determina, então, que a formação, a avaliação e a certificação sejam desenvolvidas pela lógica de competência e por área profissional, considerando os princípios de flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade (Rehem, 2001). A integração passa, em vista disso, a formar o contexto das políticas da educação como uma recomendação e, associados a ela, os temas da interdisciplinaridade e da transversalidade passaram a ser adotados como práticas educativas, diante da necessidade de reorientar os estudos de forma rápida, de criar novas carreiras e melhor adaptação ao emprego (Mangini & Miotto, 2009). Habilidades, conhecimentos e competências desnecessárias antes tornaram-se importantes requisitos, e a integração de conhecimentos seria um caminho para desenvolvê-las.

Nesse novo contexto, as escolas profissionais passaram a estruturar seus cursos com base na nova premissa, e o Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto (CSTDP), do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), então Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFETSC), em fase de ser implantado, foi estruturado sob esse paradigma.

Mesmo diante de um quadro legal impositivo não favorável, muitos Institutos Federais buscaram alternativas ao modelo colocado pela Resolução CNE/CP 03/02 de 18/12/2002 para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos, afinal, as orientações curriculares oficiais nem sempre são concebidas da mesma forma pelas instituições educacionais. Como analisam Shiroma, Campos e Garcia (2005), as orientações da política educacional não só influenciam os educadores, como também dão possibilidades interpretativas diferentes, diferentes significados e sentidos para um mesmo termo, os quais se somam aos sentidos e significados atribuídos a outros textos veiculados. Essa leitura diferenciada implica práticas também diferentes. Sem contar que, como descreve Melo (2007) quando fala das reformas educativas, existe uma grande distância entre os objetivos propostos pelos reformadores e a sua concretização efetiva.

Como as instituições vivenciam diferentes experiências, pelas mediações que podem ocorrer entre o concebido, o legislado e o efetivamente implementado, as quais dependem de cada situação e também dos atores sociais e dos interesses de cada comunidade educacional, como descreve Lima Filho (2005), os cursos superiores criados na rede federal tiveram características próprias tanto da instituição quanto do próprio curso. Nesse contexto é que, em 2002, iniciou-se a implantação do CSTDP do IFSC.

Este texto tem como propósito, assim, descrever a experiência dos dez anos do Curso. Discorre sobre sua implantação e discute as possibilidades e os limites do currículo por competências, a partir dos seus modos de trabalho pedagógico.

2 O Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto (CSTDP) do IFSC

O Curso Superior de Design do IFSC tem uma estrutura curricular organizada em módulos, fundamentada no princípio curricular das competências, na integração de conhecimentos e na transversalidade de temas relacionados à sociedade, de acordo com os princípios institucionais.

Na concepção em que foi criado, não prevê somente a integração de conhecimentos, mas também a integração entre professores, entre estudantes e entre estudantes e professores. Tem como princípios a aprendizagem significativa e colaborativa, o trabalho coletivo, a pesquisa e a construção do conhecimento, a discussão coletiva do processo e a integração entre os saberes (CEFETSC, 2007).

É constituído de nove módulos, dentre os quais o estudante deve cursar oito, cada um deles correspondendo a um semestre letivo que, por sua vez, é composto de cinco unidades curriculares, cujos conteúdos devem ser, além de contemplados, relacionados entre si no desenvolvimento de um projeto de forma integrada e abrangente. O desenho curricular contempla características da própria atividade de projeto de produtos, ao constituir-se de módulos sequenciais que contêm em si ciclos projetuais completos que reforçam a ideia do uso da metodologia desde o primeiro contato com o Curso.

Em cada um dos módulos propõe-se um tema central. Nos três primeiros estão concentrados temas formativos, os quais, nos seguintes, vão sendo substituídos por temas profissionalizantes, com foco em um setor tecnológico-industrial que tem como função aproximar o futuro profissional de design das tecnologias, processos, materiais e possibilidades de diferentes setores da indústria (Fig. 1), ampliando, portanto, o grau de complexidade.



Figura 1- Estrutura curricular do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto

Fonte: CEFETSC, 2007

Na figura, podem-se observar três módulos de fundamentação, cinco de formação específica e um de trabalho de conclusão de curso. Dos três últimos módulos de formação específica – design de embalagens, design de eletroeletrônicos e design metal-mecânico –, o estudante deve obrigatoriamente cursar dois deles para receber a certificação de tecnólogo. Esses três módulos

são formados de três unidades curriculares; todavia, complementares a eles, estão quatro unidades curriculares, duas das quais os estudantes devem realizar para completar cada um dos dois módulos que escolheu para a sua formação.

Há na sua estrutura uma flexibilidade curricular que possibilita uma certificação intermediária a partir do módulo III, entretanto somente com a realização do oitavo módulo é que se efetiva a formação plena. Este se destina ao desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo projeto, desenvolvido individualmente, é realizado em parceria com uma empresa, dentro de suas necessidades.

O Plano Pedagógico do Curso (PPC) propõe que temas transversais – temas genéricos que permeiam a sociedade e a atividade profissional –, que não estão diretamente vinculados a uma unidade curricular específica, permeiem todo o ambiente de aprendizagem. São temas vistos de forma integrada, como código de valores do curso, tidos como princípios de design que estão relacionados à complexidade dos conteúdos abordados no decorrer do Curso. Como diz o PPC, as reflexões acerca da função social do profissional e das questões éticas a ela inerentes contribuem para a (re)produção de tecnologias sociais, em detrimento dos interesses exclusivos e excludentes do mercado. São temas transversais o design social, o design universal e o design para a sustentabilidade.

A implantação do Curso foi conduzida por uma comissão constituída de cinco professores, que deliberavam sobre as questões mais gerais do Projeto Pedagógico (PPC) e encaminhavam o processo de implantação de cada semestre, em conjunto com os demais professores. Sua primeira avaliação nacional foi realizada em 2007, quando lhe foi atribuído pelo MEC conceito máximo. E para chegar à estrutura que apresenta hoje, o Curso, durante a implantação, passou por algumas mudanças. Nos dois primeiros anos de sua implantação, a estrutura sofreu algumas alterações referentes à sobreposição de unidades curriculares num dos módulos e à alteração de posição de duas unidades curriculares em outros dois. No quarto ano, após várias avaliações da comissão junto ao grupo de professores, perceberam-se algumas dificuldades em relação a alguns módulos, que demandaram outras mudanças, como a posição de dois módulos (quarto e quinto), a substituição do terceiro por mais um de fundamentos (inicialmente eram dois), dada a percepção de que havia necessidades não atendidas no Curso na configuração original.

Compõe o currículo também uma exposição semestral dos trabalhos desenvolvidos, denominada Mostra Design, cuja organização, inicialmente atribuída aos professores, atualmente é responsabilidade dos estudantes, como uma das atividades de um dos módulos finais, o que contém Gestão do Design como uma unidade curricular. Esta foi também uma das mudanças ocorridas durante a implantação do Curso.

O Curso concentra 3.200 horas, disponibiliza 24 vagas semestrais, que são ocupadas por estudantes advindos de vestibular, do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e por cotistas de escolas públicas e por afrodescendentes.

Entendendo módulo como um conjunto articulado de competências, a organização de cada um contempla um conjunto delas que independe do número das unidades curriculares, mas que foram definidas a partir de uma análise das demandas da sociedade e do perfil de profissional desejado para atender a essas demandas, nas três dimensões que lhe são atribuídas: conhecimento científico, conhecimento tácito e atitudes (Martins, Biava & Sielski, 2006).

Em consideração à proposta de um currículo fundamentado em competências, exigiu-se uma configuração diferenciada da do modelo tradicional que se institui na fragmentação curricular. Para atender a um modelo de currículo com essa natureza, o foco passa a centrar-se nas questões pedagógicas. Assim, foram previstos para o Curso a discussão coletiva do processo, os trabalhos de equipe e os projetos integradores, estes como o principal modo de trabalho pedagógico.

2.1 O projeto integrador

Tratando-se de um espaço favorável à interdisciplinaridade, o Projeto Integrador proposto como um modo de trabalho pedagógico no Curso tem como foco integrar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidos pelos estudantes, dar significado ao processo de aprendizagem, aproximar o estudante do mundo do trabalho e reflexionar sobre ele, assim como estimular a iniciação científica.

Os projetos integradores são desenvolvidos ao longo de cada módulo do Curso, de acordo com o foco temático, como forma de integração dos conhecimentos correspondentes às unidades curriculares que compõem o módulo e também às dos anteriores. Tem como abordagem a construção de conhecimentos e o exercício para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias que evidenciam as competências avaliadas em cada módulo (Biava, Martins & Sileski, 2006).

Desenvolvidos em equipe de três a quatro estudantes, o projeto ocorre extraclasse, porque o desenho curricular não lhe dá o caráter de unidade curricular, embora em todas as unidades curriculares ele se faça pronunciar. Os estudantes, então, organizados em equipes, por afinidades ou sorteio, definem tempo e espaço para a execução das atividades, o que não os impede de, em algumas ocasiões, desenvolverem-nas durante alguma aula, quando necessitam de orientação específica de um ou de outro professor. As apresentações parciais e a final do processo, todavia, obrigatoriamente, ocorrem nos horários de aula, momentos em que os projetos são também orientados e avaliados.

Não se trata, assim, só de integração dos atores envolvidos no processo, mas também de integração de conhecimentos e de teoria e prática.

Cada módulo é articulado por um dos professores, e o projeto é orientado por todos os envolvidos com o módulo, visto ser um projeto que integra conhecimentos das aulas teórico-conceituais e também práticas de todas as unidades curriculares.

O professor articulador do Projeto Integrador tem o compromisso de integrar os professores orientadores do módulo, definir com eles o tema do projeto, planejar as atividades, organizar as equipes, programar, planejar e conduzir as reuniões pedagógicas sobre o projeto, encaminhar as discussões pertinentes às atividades pedagógicas do módulo, encaminhar aos professores orientadores os documentos gerados pelos estudantes, conduzir as reuniões de avaliação, encaminhar os resultados das reuniões de avaliação à coordenação e conduzir as defesas do projeto (CEFETSC, 2007).

O projeto passa por etapas previstas pelos professores e apresentadas aos estudantes num cronograma de atividades que, por sua vez, é reelaborado pelos estudantes de acordo com a proposta de trabalho de cada equipe de projeto. Para desenvolvê-lo, os estudantes realizam inicialmente uma pesquisa teórica sobre o tema, discutem, planejam o estudo, apresentando um pré-projeto, no qual definem o problema, apresentam objetivos, metodologia de projeto a ser adotada, materiais, enfim, o que compete a um projeto de design. Posteriormente, iniciam o desenvolvimento do processo, avançando para outras pesquisas, análises e, adotando métodos de design para gerar conceitos – alternativas formais e conceituais –, modelam, analisam, remodelam e especificam as propostas.

No decorrer do processo, os professores devem reunir-se para discutir estratégias, validar propostas e para orientar os estudantes, momentos em que estes apresentam o andamento das atividades, discutem os problemas de projeto e de equipe, buscam soluções, enfim, apresentam resultados parciais e recebem orientações para o seguimento do estudo. Na maioria dos módulos, essas etapas são documentadas mediante um relatório parcial de atividades, que é analisado pela equipe de professores.

Concluídos os trabalhos, no final de cada semestre letivo (módulo), há uma defesa pública do projeto, da qual participam, no mínimo, a turma e os professores da turma. Também abertos à comunidade, os trabalhos são apresentados na Mostra Design.

Esses projetos são avaliados ao longo do processo, em quatro competências gerais: capacidade de correlacionar conhecimentos, contribuição para o projeto, aplicação da metodologia e resultado do processo. São competências especificadas no decorrer da implantação do Curso, devido às diferentes interpretações que os professores vinham tendo das mesmas. Essa avaliação só é possível pelo acompanhamento sistemático do processo: encontros de orientação,

discussões, análise da documentação e observação constante. Também, depende de uma infraestrutura da instituição, de comprometimento dos atores envolvidos no processo, de horários flexíveis para as atividades e para as reuniões periódicas e de uma dinâmica de equipe que envolve professor com professor, professor com estudante e estudante com estudante.

2.2 A avaliação

A avaliação é tratada no curso como um processo contínuo, sistemático e integral, que contempla todos os atores envolvidos. Tem um caráter formativo, envolvendo a identificação de acertos e erros durante o processo.

A sistematização da avaliação consta em registro individual que, posteriormente, é analisado pela equipe de professores; estes, em consenso, elaboram uma ficha única para cada estudante. Para realizar as observações diárias, há um caderno de acompanhamento para cada professor, no qual constam espaços para as observações sobre o desempenho dos estudantes e também fichas individuais, nas quais constam os aspectos comportamentais – assiduidade, pontualidade, relacionamento, cooperação, iniciativa, autonomia, criatividade e qualidade do trabalho –; as competências definidas para as unidades curriculares e para o Projeto Integrador. Os primeiros, embora não se constituam como parâmetro para aprovação ou não dos estudantes, identificam suas potencialidades e os aspectos que podem melhorar. Já, as competências referentes ao Projeto e às unidades curriculares – que, mesmo com suas especificidades, podem ser avaliadas por todos os professores envolvidos no módulo, – constituem parâmetros para a aprovação, podendo comprometer o avanço do estudante para o módulo seguinte, caso ele seja avaliado insuficientemente. Considere-se que, embora competências de módulos anteriores não sejam sistematizadas nos módulos subsequentes, parte-se do princípio de que elas devam ser observadas.

O estudante que não alcançar 80% de aprovação nas competências específicas e/ou que não alcançar 100% de aprovação nas competências do Projeto Integrador deve repetir o módulo, visto sua estrutura modular.

Para finalizar este tópico, vale destacar que, embora a avaliação seja constante, há dois momentos no semestre em que estudantes e professores reúnem-se para avaliar o processo – desde desempenho dos atores do processo ensino aprendizagem (estudantes e docentes) até a infraestrutura como um todo. Nessas duas reuniões, no primeiro momento, todos participam, têm direito à fala – professores, estudantes e, se possível, a coordenação do Curso –; no segundo, somente os professores participam e avaliam individualmente cada estudante.

3 As possibilidades e as limitações do currículo do CSTDP do IFSC

A partir da experiência de dez anos com o CSTDP, podem-se observar possibilidades e limitações do currículo quanto aos modos de trabalho adotado.

A organização por módulo, este entendido como um conjunto articulado de competências, favorece o desenvolvimento do Projeto Integrador, que é visto como o principal trabalho pedagógico do Curso. A implantação desse modelo curricular, todavia, é muito trabalhosa, porque requer alto grau de comprometimento e disponibilidade dos envolvidos no processo. Por parte dos professores, exige uma articulação forte da equipe e a necessidade de frequentes debates acerca das práticas pedagógicas, com o objetivo de chegar aos resultados almejados; por parte dos estudantes, o modelo requer, além de postura crítica, espírito de equipe e maior autonomia na tomada de decisões. Na mesma medida, contudo, é prazerosa; aos docentes, porque promove bons resultados, e aos estudantes, porque de meros expectadores do processo, tornam-se atores, aspecto motivador. Se, como descreve Morales (2007), a motivação dos estudantes é um dos fatores que mais influi no êxito ou no fracasso da aprendizagem e na sua participação ativa e consciente no ensino-aprendizagem, percebe-se o Projeto Integrador como um modo de trabalho que fortalece esse processo, estimula a construção do conhecimento e influencia no êxito da aprendizagem.

Como resultado do trabalho com o Projeto, percebeu-se ao longo da implantação, maior comprometimento dos estudantes e maior exigência em relação à aprendizagem, por causa da interdisciplinaridade, professores mais comprometidos, trabalho colaborativo, disciplina de pesquisa e de projeto, capacidade de autogestão, resolução de problemas, flexibilidade diante de diferentes tarefas, autoaprendizagem e motivação dos estudantes (CEFETSC, 2007). Isso porque o projeto implica: análise, reflexão, avaliação, comparação, criação, níveis diferentes de exigência, capacidade de expressão, espírito de equipe, busca de soluções, compreensão de fenômenos, para citar alguns exemplos.

No Projeto Integrador, os estudantes têm, diante dos desafios que lhe são propostos, um espaço favorável para estabelecer relações interdisciplinares - cujo grau de complexidade vai ampliando à medida que eles avançam no curso -, e para integrar os temas transversais propostos no PPC que, por sua vez, são trazidos à reflexão pelos docentes sempre que possível ou necessário, de acordo com as características intrínsecas ao projeto de produto.

O que se observa da experiência com o Projeto Integrador é que são trabalhados muitos aspectos que não o seriam num trabalho individual; todavia, nem sempre todos os estudantes desenvolvem todas as competências necessárias para ter autonomia. Por um lado, cada um vai atuar naquilo com que tem mais habilidade, ficando aí uma lacuna que de alguma forma precisa ser preenchida. Cabe às unidades curriculares cobrirem essa lacuna, na particularidade de suas atividades, num processo contínuo durante todo o semestre em curso. Por outro lado, o

estudante tem no Projeto Integrador a oportunidade de demonstrar inteiramente as habilidades que têm e de desenvolvê-las ainda mais. Em relação aos problemas específicos de uma área – quando nova para eles –, as dificuldades são discutidas entre todos os envolvidos: a equipe de estudantes e a equipe de professores.

Observa-se autonomia no gerenciamento dos problemas da equipe ou do Projeto quando os estudantes estão em fases mais adiantadas, o que não ocorre nas fases iniciais, quando os problemas são resolvidos em parceria com os professores, percebidos por estes, normalmente. Isso comprova o desenvolvimento da autonomia que os estudantes vão adquirindo em relação não só aos saberes, mas também às outras dimensões.

Nos modos de trabalho propostos, destaca-se a avaliação desses projetos, que é vista como uma das principais estratégias para propiciar mudanças na direção da melhoria dos processos educativos e, conseqüentemente, da qualidade da educação (Morales, 2007). Nos moldes como vêm sendo desenvolvidos, como estão em constante discussão e avaliação, eles constituem um espaço potencializador da aprendizagem. No resultado evidencia-se se o processo favoreceu ou não o ensino-aprendizagem. Se não fluiu em direção ao que se deseja, algum fator – alguma falha – interferiu no processo. Pode ser tanto por parte dos estudantes, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades necessárias não só para o crescimento cognitivo, mas pessoal, social, coletivo e de valores necessários para uma vida em sociedade, como por parte da equipe de professores.

Considerando a avaliação do Projeto Integrador, evidencia-se não só o acompanhamento do processo, a sua revisão e redirecionamento, o compartilhamento das responsabilidades entre professor e estudante e a forma coletiva como ele se desenvolve, mas evidencia-se também a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Embora os Projetos Integradores exijam uma avaliação particular, por meio deles ocorre também a avaliação de competências e habilidades das unidades curriculares, dada a integração dos conteúdos para a sua efetivação. Nem sempre, contudo, é possível que isso ocorra. Uma ou outra competência, às vezes, dependendo de como é conduzida a proposta, podem ficar fora do contexto do projeto. Isso só depende do tema proposto, da condução dada pela equipe de professores daquele módulo e/ou de o docente de determinada unidade não estar em sintonia com a linha metodológica do Curso. Esta situação, contudo, não é recorrente, visto que o professor que não acompanha a linha proposta não se sustenta no curso.

Os critérios para cada um dos aspectos comportamentais, para cada uma das competências e para cada um dos itens definidos para avaliação do Projeto Integrador foram delineados em conjunto pelo grupo de professores envolvidos no processo, a partir da experiência no Curso. E para cada uma das competências, os professores estabelecem – o que se convencionou chamar

– os descritores semânticos, isto é, o mínimo que o estudante precisa desempenhar daquela competência para receber um determinado conceito. Isso foi uma necessidade percebida no decorrer da implantação.

Neste modelo, para o professor deve estar bem clara cada competência, assim como para o estudante. Em cada tarefa solicitada, ambos necessitam ter clareza das competências que estão sendo aí contempladas e que serão avaliadas.

Muito importante na avaliação é verificar se o estudante está se desenvolvendo ou não, visto que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, e esta só é verificada quando há o crescimento do estudante.

O processo envolve duas reuniões de avaliação, divididas em duas etapas, com todos os envolvidos no módulo, estudantes e professores, para avaliar o desempenho de ambos, o Curso, o Departamento e a Instituição. Na primeira etapa, todos participam; na segunda, somente os professores discutem a evolução de cada estudante e dos projetos, a fim de formar um consenso e de atribuir o conceito que lhe é devido pelo processo, tanto nos trabalhos de equipe quanto individuais. A avaliação que acontece nessas duas etapas é conduzida, normalmente, pelo articulador do Projeto Integrador, e constituída da maior transparência possível, tanto da parte do professor, quanto da parte dos estudantes (estes são bem diretos), a ponto de as mudanças acontecerem ainda no mesmo semestre, no caso da primeira etapa, quando relacionadas a sugestões de melhorias na qualidade das interações, nas abordagens de conteúdo, no desenvolvimento do Projeto. Isso vale também para as atitudes, porque sobre elas também são discorridas as críticas, tanto da parte dos estudantes quanto da parte dos docentes. As mudanças só não são imediatas se não estiverem ao alcance da equipe de professores ou do Curso, como é o caso de itens referentes à infraestrutura, que envolve Curso e Instituição.

O fato de considerar a participação do estudante nas reuniões de avaliação acusa a sua participação também nos critérios de avaliação, porque a partir daí o professor pode reestruturar a sua dinâmica, assim como o próprio Curso pode rever as suas estratégias de avaliação.

O que é mais importante nesse processo é que é possível detectar os problemas e corrigi-los em tempo de não prejudicar a aprendizagem dos estudantes. Independentemente dessas duas avaliações, o estudante tem a total liberdade de discutir o processo em busca de melhoria. Dessa maneira, entende-se estar realizando um exercício de democracia, pela prática da argumentação que busca levar as pessoas a se posicionarem não apenas no espaço da escola, mas principalmente nas situações da vida.

No modelo adotado, pode-se ver, não é só o professor o agente avaliador, é o estudante também que, além de avaliar o módulo, o Curso, a Instituição e os professores, realiza também uma

autoavaliação, analisando, assim, a sua aprendizagem. A avaliação, então, é fulcral no Curso, o desencadeador de ações e, por isso, também de mudanças pedagógicas.

Nesse sentido, não se pode ignorar que as funções da avaliação, diagnóstica, instrutiva, educativa e autoformadora, de acordo com o que defende Vargas (2004), são atendidas na prática ao serem identificados erros e problemas em busca da melhoria do processo, ao serem discutidos os indicadores de avaliação e ao serem eliminadas as insuficiências e dificuldades encontradas pelos professores nas suas ações a partir da avaliação dos estudantes e dos próprios erros. E se, para cumprir a função formativa, conforme descreve Morales (2007), é preciso uma participação ativa do estudante na negociação e nos critérios de avaliação e na valorização do aprendido, pode-se atribuir ao Curso em questão que a referida função está sendo cumprida. A qualidade da educação está relacionada às mudanças, à solução de problemas a partir de informações obtidas, à autonomia e à independência do estudante, conforme descreve a autora.

Assim, no contexto dos aspectos descritos, considerando os tipos gerais de competência descritas por Vargas (2004), estão imbuídas não só as competências profissionais, mas também as de formação humana e acadêmica. Isso porque os modos de trabalho pedagógico do Curso envolvem, além de saberes e habilidades aplicáveis a uma gama de ocupações, tanto ampla quanto particular, também valores apropriados desenvolvidos em ambientes de trabalho; espaços de interação e de encontro interpessoal que resgatam e promovem valores; diálogo como estratégia na solução de problemas, a fim de preparar o estudante para contribuir com as mudanças sociais; diferentes áreas de conhecimento como apoio na formação; interação entre teoria e prática, reflexão, análise crítica e interpretação de fatos. Destaca-se como fator importante a competência comunicativa que é desenvolvida a partir da interação entre os participantes do processo e das apresentações que ocorrem no decorrer e no final do Projeto Integrador e, também, na Mostra Design.

4 Considerações finais

Estruturado num contexto em que as políticas educacionais orientavam para a adoção de uma estrutura curricular sob a concepção da integração, das competências e da transversalidade, o Curso adotou um trabalho interdisciplinar de acordo não só com o entendimento que teve das orientações legais, mas também com as referências da área. De natureza interdisciplinar, a área depende de conhecimentos de diferentes campos que precisam ser integrados na complexa rede de associações que o profissional precisa engendrar para atender com responsabilidade as necessidades das pessoas, sem prejudicar a sociedade como um todo. O currículo do CSTDP configura-se, assim, como um espaço apropriado para a investigação, a construção de conhecimentos, a reflexão, a integração, a argumentação e o diálogo, a crítica, enfim, o

desenvolvimento da autonomia e o exercício da democracia. Vale incluir aqui que outras possibilidades também são possíveis, como mais integração entre módulos que atualmente limita-se quase que unicamente nos projetos de iniciação científica e de extensão.

Um currículo dessa natureza, dado o exposto, abre muitas possibilidades; todavia, também tem suas limitações. A implantação de um processo pedagógico como esse é altamente permeado pelos conflitos e contradições, pois, de um lado, docentes deixam de ter o domínio absoluto do processo e passam a negociar constantemente com seus pares e com os estudantes – como afirma Freire (1996, p. 64), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. De outro, estudantes acostumados com uma prática em que cada professor cuida apenas da sua disciplina, passam a ter vários atuando simultaneamente, algumas vezes com posicionamentos diferentes e exigindo do estudante muita reflexão sobre o caminho a tomar. É importante, como defende Freire (1996, p. 17), “que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação de problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros”.

Um fator relevante é que no grupo inicial de docentes havia um consenso em relação aos trabalhos pedagógicos, mas ao longo da implantação do Curso, alguns docentes se afastaram por motivos diferentes, e novos foram incorporando-se à equipe, exigindo constantemente o exercício do diálogo e da negociação dos modos de trabalho. Observa-se que, mesmo diante dessa constante negociação, o maior comprometimento com o processo depende da experiência do docente e do seu envolvimento com a construção curricular. Um currículo como o proposto só se efetiva plenamente quando toda a equipe de professores está comprometida com a proposta e se dispõe a atuar como participante de um processo interativo. Algumas inquietações, contudo, fazem-se presentes; na expressão de alguns, por motivos incertos, tem-se percebido descrédito na integração curricular, o que acusa um desconforto em relação à certeza que se tinha dos trabalhos e, por conseguinte, tensões e conflitos internos.

Constata-se, como coloca Vargas (2004), que todo o envolvimento do docente depende muito da visão de educação que ele tem. Em toda a sua postura diante da educação – na maneira como ele vai interagir com os seus alunos e com os seus colegas professores – estará presente essa visão. Neste caso, se a estrutura curricular e a sua prática não derem espaço para essa visão, o próprio professor não se sustenta na proposta. E sem um envolvimento no processo é praticamente impossível uma atuação nos moldes aqui descritos.

Outro fator que implica diretamente nos trabalhos refere-se ao caráter institucional que atualmente estabelece um padrão a ser adotado por todos os Cursos – e docentes –,

independentemente dos que demandam uma infraestrutura mais flexível em termos de carga horária, considerando o trabalho excessivo que empreende um currículo nos moldes do aqui apresentado.

Para finalizar, este texto não teve o propósito de reflexionar sobre o melhor ou o pior modelo de currículo; teve, sim, a intenção de mostrar como modos de trabalhos pedagógicos, mesmo implementados sob a égide de imposições legais, como é o caso do princípio das competências, podem desencadear mudanças e contribuir para a autonomia e a emancipação. Trata-se, assim, de uma amostra de que é possível desvencilhar-se de antigos paradigmas para adotar uma nova postura diante da realidade que se vive. Claro está, todavia, que não se trata de uma abordagem que deva partir do professor numa ação isolada da sua unidade curricular; é preciso que toda a concepção do curso ou da instituição esteja voltada para a mesma lógica e que o curso seja estruturado de uma forma na qual não se possa agir diferentemente do proposto.

Referências

- Biava, Lurdete Cadorin, Martins, Conceição Garcia, & Sielski, Isabela Mendes (2006). O Projeto Integrador como instrumento pedagógico do Curso de Design de Produto do CEFET/SC. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. Curitiba: AEND Brasil.
- Brasil (2005). *Educação profissional e tecnológica: Legislação básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 6. ed. Brasília.
- CEFETSC (2007). *Projeto Pedagógico do Curso*. Florianópolis: CEFETSC.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lima Filho, Domingos Leite (2005). A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: Discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, v. 23 (02), 349-380.
- Rehem, Cleunice Matos (2001). Certificação de competências em educação profissional: Concepção e implementação. In *Humanizar cuidados de saúde: Uma questão de competência* (pp. 19-28). Ministério da Saúde: PROFAE.
- Mangini, Fernanda Nunes da Rosa & Miotto, Regina Célia Tamasso (2009). A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. *Katálisis*, v.12 (2), 207-215. Retirado em agosto 21, 2011, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/11904>.
- Martins, Conceição Garcia, Biava, Lurdete Cadorin, & Sielski, Isabela Mendes (2006). A experiência da Implantação do Currículo por Competência no Curso de Design de Produto do CEFET/SC. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. Curitiba: AEND Brasil.

- Melo, Savana Dinis Gomes (2007). *Reformas e políticas para a educação profissional a partir de 1990: alguns aportes*. Retirado em outubro 10, 2011 de http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo1.pdf.
- Morales, Juana Idania Pérez (2007). *La evaluación como instrumento de mejora del la calidad del la aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Tese de Doutoramento. Departamento de Psicologia, Universitat di Girona, Girona, Espanha.
- Shiroma, Eneida Oto, Campos, Roselane Fátima, & Garcia, Rosalba Maria Cardoso (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23 (02), 427-446. Retirado em setembro 25, 2011, de <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
- Vargas, Ana Isabel Mora (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas em Educación*, vol. 4 (2), 2-28. Retirado em novembro 20, 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44740211>.

8.14.

Título:

Práticas de ensino e de avaliação numa escola do domínio das ciências da saúde: uma discussão acerca das representações de professores e alunos

Autor/a (es/as):

Borrvalho, António [Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora]

Fernandes, Domingos [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]

Vale, Isabel [Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]

Resumo:

Problemática:

Caraterização de representações de professores e alunos relativamente ao ensino, à avaliação e às aprendizagens no contexto das unidades curriculares de um plano de estudos na área das Ciências da Saúde

Metodologia:

Esta investigação inseriu-se num estudo mais amplo em que se pretendia compreender as relações existentes entre conhecimentos, representações e experiências de professores, com as formas como organizam o ensino e a avaliação e promovem as aprendizagens. A comunicação