

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Maria Juliani Nesi*

RESUMO

Este artigo trata do desenvolvimento e da avaliação de competências no processo ensino-aprendizagem do Curso de Administração da Unisul Business School. Tendo como referencial teórico as idéias de Perrenoud (1999), são analisadas as ações pedagógicas adotadas desde a abertura do curso, as experiências vivenciadas pelo corpo docente, as práticas que foram especialmente importantes para o alcance dos objetivos e as que devem ser adotadas para aprimoramento dos mecanismos de desenvolvimento e avaliação de competências utilizados no Curso.

Palavras-chave: Ensino superior. Educação baseada na competência. Prática de ensino.

* Graduada em Filosofia e Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e gestora pedagógica do Ensino Superior desde 1992. Escritora de Livros didáticos na área de filosofia e educação. Assistente pedagógica da Universidade do Sul de Santa Catarina.

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Administração da Unisul Business School (UBS) abriu sua primeira turma em 2004 e teve como desafio inicial a implantação de seu Projeto Pedagógico, que era e continua sendo diferenciado em relação ao contexto da própria universidade e das universidades brasileira em geral, já que a matriz curricular do curso é constituída por Módulos Integrados de Conhecimento, a aproximação com a prática profissional ocorre desde o primeiro semestre, por meio de projetos integradores desenvolvidos em empresas ou organizações inseridas no mercado, e um dos principais objetivos do curso é promover, junto aos alunos, ações profissionais e cidadãs competentes.

O Projeto Pedagógico do curso exige do corpo docente, e da coordenação do curso, práticas pedagógicas e de gestão que precisavam ir além das experiências anteriores, de caráter basicamente tradicional, vivenciadas pelos professores. É preciso realizar um trabalho integrado e, especialmente, transpor os limites disciplinares, ou, pelo menos, fazer uma abordagem relacional dos conteúdos disciplinares, a fim de encontrar pontos de convergência entre os diversos campos de conhecimento e destes com a prática profissional.

No início, para desenvolver e avaliar competências, qualitativa e quantitativamente, os professores e a coordenação de curso precisaram estudar teorias sobre o tema, discutir e estabelecer certos consensos, criar meios apropriados para atingir esse objetivo, e elaborar objetivos de ensino-aprendizagem baseados em competências.

Cada nova turma é formada por alunos egressos do Ensino Médio de escolas particulares de classe média e média alta, que, preparados para o vestibular, precisam aprender a relacionar os conteúdos, trabalhar produtivamente em grupo e aplicar na prática, em organizações reais, os conhecimentos e habilidades trabalhadas em sala de aula.

A aprendizagem decorrente da experiência desbravadora dos primeiros anos de implantação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que foi pautada, muitas vezes, pelo ensaio e erro e pela persistência dos professores e da equipe de coordenação, transformou as projeções idealizadas cada vez mais reais, e os objetivos traçados mais integralmente alcançados.

Dentre outras características específicas do Curso de Administração da UBS, é possível apontar, pelo menos, três fundamentais, que o tornam um curso diferenciado e que

são relevantes para o presente relato: o Projeto Integrador (PI), desenvolvido semestralmente pelos alunos junto às empresas ou organizações reais e sob orientação dos professores; a matriz curricular modular, organizada por Módulos Integrados de Conhecimentos que correspondem a áreas específicas do campo da Administração e são compostos por Tópicos de Estudos onde os conteúdos são distribuídos; e o desenvolvimento e a avaliação de competências técnicas, comportamentais e de cidadania, como metodologia e como objetivo de ensino-aprendizagem do curso. O desenvolvimento e a avaliação de competências é o foco desse relato, enquanto as duas outras características apontadas são abordadas no decorrer da exposição, apenas na medida em que interessam para compreensão do tema principal.

O trabalho com competências realizado nesse curso assenta-se, teoricamente, nos pressupostos teórico-metodológicos descritos no PPC, que orientam para a ação pedagógica construtivista e interacionista, bem como para a utilização de estratégias didáticas diversificadas que privilegiam o raciocínio lógico e analítico, a interpretação crítica e a aplicação prática dos conteúdos teóricos. E assenta-se, também, na idéia de competência como comportamento observável, como capacidade de colocar em sinergia recursos cognitivos com vistas à resolução de problemas e à atuação eficiente em situações reais. De acordo com o próprio PPC, “as competências são, assim, as capacidades ou os saberes em uso, que envolvem conhecimentos, habilidades e valores”. (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, 2003, p.22)

No cotidiano do curso, o trabalho com competências é realizado individualmente e conjuntamente: pelo professor em seu Tópico de Estudos, e pelo conjunto de professores do Módulo Integrado de Conhecimentos em conselho de classe.

Individualmente, no planejamento de seu Tópico, cada professor estabelece os objetivos de ensino-aprendizagem a partir das competências objetivadas para aquele Módulo. Como no Curso de Administração da UBS a carga horária de ensino é dividida em teórica e prática, os alunos são compelidos a realizar atividades práticas onde devem aplicar os conhecimentos teóricos, por exemplo, buscando soluções para situações-problema apresentadas pelos professores. Para avaliar as competências, o professor do Tópico observa o comportamento dos alunos e compara com o “Mapa de Competências”, ferramenta que traz as competências previstas para aquele Módulo, em ordem crescente e com indicação de ações que podem demonstrar o desenvolvimento de determinada

competência. Em seguida, o professor registra suas impressões, baseado no comportamento manifesto do aluno, em outro instrumento próprio denominado “Diário de Bordo”, que é individual para cada aluno.

Em conjunto, os professores do Módulo elaboram provas integradas baseadas em “estudo de caso”, e orientam o desenvolvimento dos PIs, onde os alunos exercitam suas competências e também aplicam os conhecimentos teóricos trabalhados em sala de aula, identificando, analisando e propondo soluções para problemas reais em empresas ou organizações estabelecidas na região. Desse modo, o PI é considerado uma estratégia de ensino-aprendizagem muito eficiente para o desenvolvimento e avaliação de competências.

Para avaliar conjuntamente as competências desenvolvidas, bimestralmente os professores do Módulo corrigem as questões da prova integrada, que foram elaboradas conjuntamente, apurando os pontos fortes e fracos em relação à assimilação de conteúdos e procedimentos. Além disso, realizam reuniões sistemáticas onde cruzam seus registros individuais, a fim de redirecionar as ações didáticas, tecer as considerações básicas para o “Parecer Descritivo das Competências” que é escrito pela Assistente em Psicologia, e aplicar uma nota de 0 a 10, correspondente ao já citado Parecer.

Em resumo, no que se refere à avaliação geral dos alunos, especialmente das competências, ela é constituída: a) pelas avaliações individuais de cada Tópico de Estudos, por meio de trabalhos, exercícios, prova de Tópico, dinâmicas, observação e registro das competências desenvolvidas, ou não, pelos alunos; b) pela realização de duas provas integradas bimestrais; c) pela avaliação dos PIs, onde são considerados o empenho e desempenho dos alunos durante o processo e o resultado final apresentado oralmente e entregue em cópia impressa para a banca de professores e as empresas envolvidas.

Além do trabalho com os professores, os alunos participam do “outdoor education”, cuja proposta é realizar atividades extracurriculares, extraclasse, de vivências que incluem desafios empresariais, ações beneficentes, gincanas, jogos, dinâmicas de grupo, aventuras na natureza etc.. Essas vivências visam a integrar os alunos, envolvê-los em ações sociais e, sobretudo, promover e reforçar as competências trabalhadas pelos professores em classe. Embora a avaliação dos alunos nestas atividades não resulte em nota específica, as observações do coordenador do outdoor education são apresentadas ao coordenador de Módulo e consideradas pelo grupo de professores, quando da avaliação de competências dos alunos.

Isso resume, rapidamente, os componentes do PPC e do cotidiano pedagógico do curso em questão, relativos ao desenvolvimento e à avaliação de competências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entre as grandes questões do campo da aprendizagem e da educação, está a dicotomia entre razão e experiência: qual delas seria a fonte primeira do conhecimento? Em qual epistemologia o processo educativo deve se basear para efetivar o ensino e promover a aprendizagem, na teoria empirista ou na racionalista? Essa dicotomia, de certa forma, é superada pelo construtivismo cujo grande mérito foi ter demonstrado que a capacidade cognitiva pré-existente se desenvolve com a experiência, dando origem ao conhecimento, e que esquemas simples de conhecimento do mundo físico podem dar origem a outros mais complexos ou extremamente multifacetados. Qualquer pessoa plena de suas faculdades mentais pode, partindo dos conhecimentos e habilidades já desenvolvidas, aprimorar e ampliar seus saberes e sua capacidade cognitiva.

Pensando assim, as instituições de ensino devem associar os conhecimentos teóricos com as experimentações, devem subsidiar os alunos com conhecimentos teóricos e informações, ao mesmo tempo em que lhes proporciona experiências, desenvolve habilidades e lhes faz aplicar os conhecimentos e informações fornecidas em situações práticas e reais.

Transmitir aos alunos os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade é um dos deveres das instituições de ensino, sobretudo das universidades, mas também o é formar os cidadãos e os profissionais que atuarão na sociedade. Nesse sentido, não é um bom caminho escolher entre os conhecimentos profundos ou perícia prática, os conhecimentos diretamente aplicáveis e úteis à vida ou os conhecimentos aparentemente inúteis que têm valor em si mesmo. É necessário ir além da dicotomia teoria e prática e buscar aquilo que se costuma denominar práxis, a descrição da prática em teoria e, de volta, a teoria como orientação à prática. De modo geral, pode-se dizer que as teorias modernas sobre o processo ensino-aprendizagem têm consenso quanto à necessidade de integrar teoria e prática. Também a conhecida “pedagogia das competências”, quando alia

conhecimentos e habilidades no propósito educacional, busca essa integração.

O desenvolvimento de competências tem sido repetidamente anunciado pelos programas educativos mais recentes no Brasil e no mundo, especialmente pelos programas universitários e de formação profissional. Assim como outras idéias que se tornam comuns por algum tempo em educação, a “pedagogia das competências” baseia-se em fontes teóricas originais das quais decorrem interpretações e aplicações diversas, algumas vezes até distorcidas, mas o objetivo deste artigo não é discutir as teorias citadas até aqui, mas relatar e discutir a experiência de um curso de graduação que tem como objetivo desenvolver e avaliar competências em seus alunos, o que será feito à luz das idéias de Perrenoud (1999).

Segundo Perrenoud (1999), a competência é uma capacidade de ação apoiada na adequação dos recursos cognitivos, entre os quais estão os conhecimentos, os mecanismos de mobilização destes conhecimentos e as situações vividas.

Com isso o autor nos diz que uma competência só pode ser desenvolvida e avaliada, na prática, isto é, as competências se efetivam quando o sujeito está diante de uma situação-problema sobre a qual vai agir efetivamente. É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas reais que se desenvolve e se reconhece uma competência.

Os conhecimentos mobilizados em uma ação competente podem ser oriundos de todo tipo de vivência e estudo realizado pelo sujeito, em ambientes formais e não formais; igualmente os mecanismos de mobilização que são processos intelectuais desenvolvidos e estabilizados no decorrer da vida desse sujeito, o que não significa que, uma vez estabilizados, esses mecanismos não possam ser alterados. Desse modo, é impossível transmitir competências, elas podem apenas ser desenvolvidas na medida em que o aluno é confrontado com situações em que tenha que intervir, ou seja, através do exercício e da repetição. Antes que o aluno possa ter um procedimento original diante de uma situação inédita e antes que ele possa enfrentar situações de maior complexidade, é necessário que seja confrontado várias vezes com situações similares e de menor grau de complexidade, para que depois seja confrontado com situações inusitadas, não previstas, para as quais ele tenha que reordenar e/ou buscar novos conhecimentos, criando soluções originais.

Nesse caso, o professor não pode ater-se às aulas ministradas, ao uso de modernas ferramentas tecnológicas, à utilização do reforço positivo ou negativo ou outros

mecanismos que não levem em conta as situações reais, as vivências e a aplicabilidade dos conteúdos ensinados. É fundamental que os professores foquem seu trabalho no planejamento de estratégias e situações-problema diferenciadas e legítimas que favoreçam o desenvolvimento de competências.

Perrenoud (1999) salienta que, ao criar atividades de investigação, o professor deve prever os conteúdos teóricos que terão que ser mobilizados ou pesquisados pelos alunos, com o intuito de dosar o grau de dificuldade e de contemplar mais ou menos o conjunto de temas previsto no currículo. Isso não significa que o professor deva priorizar as atividades práticas em detrimento dos conhecimentos, das matérias e conteúdos. Ao desenvolver competências, o professor não está desincumbido de transmitir conteúdos; a questão é: que conteúdos ensinar e como fazer com que eles sejam buscados e assimilados pelos alunos, que formem competências e estejam disponíveis mais tarde, na resolução de problemas de sua profissão e no melhoramento de sua vida, que é, por fim, o objetivo último de todo saber? Por isso, o principal desafio do professor, que trabalha por competências, é criar boas atividades capazes de unir teoria e prática, e fazer a regulação do processo de aprendizagem. Sua principal função passa a ser a programação de atividades, de projetos e situações-problema, com graus de dificuldade apropriados e com previsão dos conteúdos a serem mobilizados na resolução do desafio; até onde for possível, planejar situações inéditas.

Além das estratégias de ensino-aprendizagem, a avaliação desse processo é outra questão polêmica e velha conhecida dos educadores, pois ela envolve muito mais do que a aplicação de instrumentos de verificação e medição.

Pois bem, quanto à avaliação de competências, o autor afirma que estas somente podem ser verificadas, assim como desenvolvidas, na prática. Perrenoud (1999) propõe uma mudança significativa no entendimento da avaliação de forma de verificação para mecanismo de regulação. Para realizar a avaliação de competências, é necessária inicialmente uma avaliação diagnóstica, a fim de identificar pontos fortes e fracos no conhecimento prévio dos alunos, bem como identidade e diversidade entre os alunos quanto ao conhecimento prévio e deste com o conhecimento formal a ser tratado no curso. Em função dessa avaliação diagnóstica, o professor deve escolher e aplicar as estratégias mais adequadas para iniciar o processo, considerando o conhecimento prévio dos alunos. Durante o processo de execução da atividade, o professor realiza a avaliação processual ou

formativa, visando à regulação do processo ensino-aprendizagem e o redirecionamento das estratégias didáticas. A avaliação certificativa é a última a ser efetuada. Na realidade, ela é decorrência da avaliação processual e é limitada pelos prazos e condições regimentais do curso.

Em linhas gerais, aqui estão as orientações para o trabalho do professor que deseja desenvolver e avaliar competências, segundo Perrenoud (1999).

Como o objetivo deste documento é relatar uma experiência e não, exatamente, discutir a teoria das competências, a referência teórica apontada aqui, será retomada na medida em que forem descritos os fatos particulares dessa experiência.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Durante os primeiros dois anos do curso, foram implementadas diversas práticas docentes visando especialmente à avaliação das competências previstas no PPC. Algumas dessas práticas mostraram-se eficientes e foram mantidas, mas grande parte delas foi rejeitada por não ter proporcionado os resultados desejados pelos professores e pela equipe de coordenação do curso. De modo geral, apesar dos relatórios desses dois anos iniciais mostrarem o esforço da coordenação, da assistência pedagógica e dos professores no estudo e compreensão do tema, a efetiva avaliação das competências dos alunos era feita por meios não padronizados, não planejados com clareza pelos professores e não previamente testados, isto é, o mecanismo de operação era o do ensaio e erro. Esse fato gerava distorções de avaliação, situações constrangedoras entre professores e alunos, angústia nos professores, descontentamento e forte crítica dos alunos. E o PPC não oferecia os subsídios necessários para os professores resolverem a situação.

Foram identificadas as seguintes dificuldades no trabalho com competências nos anos iniciais do curso:

a) Houve ações no sentido de esclarecer os professores sobre a concepção de competências na educação e de como avaliá-las, mas essas ações não foram eficazes para a mudança da prática pedagógica. As palestras, estudos e discussões não subsidiavam, realmente, a prática da avaliação de competências de forma adequada, pelos professores. Essa dificuldade pode ter surgido porque alguns professores não tinham prática de docência no ensino superior,

e/ou porque os professores em geral têm dificuldade para modificar velhos hábitos. Isso nos faz pensar que é importante aos professores universitários, saber que a avaliação deve considerar a existência de uma série de variáveis, nem sempre observáveis pelos instrumentos de avaliação convencionais; saber que a avaliação deve ser um feed-back para o aluno, com o objetivo principal de formar, regular o processo e não apenas certificar a aprendizagem. Porém, alterar velhas práticas há tanto tempo arraigadas no campo da educação, equivale a uma mudança de paradigma no campo das ciências naturais. Muitas pesquisas precisam ser feitas para que se mude um paradigma, pois mesmo que ele não responda mais às questões que se apresentam, tende a ser conservado pela comunidade científica. “Só os fatos não bastam para refutar uma teoria se esta estiver instalada em posição dominante”.

b) O foco do trabalho com as competências estava voltado para a avaliação de competências em lugar do seu desenvolvimento. Compreensivelmente, a avaliação de competências era a atividade mais perturbadora e que mais angustiava os professores, que passaram a se preocupar mais com isso do que com as formas para o desenvolvimento de competências. Nesse aspecto, Perrenoud (1999) afirma que o objetivo primeiro da avaliação de competências deve ser o de regular o processo de aprendizagem, identificando dificuldades dos alunos e ajustando as ações do professor, bem como reforçando as ações que se mostrarem eficazes. Neste caso, a necessária certificação da aprendizagem será uma consequência do acompanhamento de todo processo pelo professor. Sendo assim, se a avaliação não visar primeiramente à certificação, o foco passa a ser as estratégias de desenvolvimento de competências, e a avaliação, nada mais do que uma ferramenta de regulação do processo. Parece que o principal aspecto do trabalho docente na universidade, já que atualmente os conteúdos e as informações a serem apreendidas ou assimiladas são de fácil acesso para o público universitário, é a criação de estratégias de aprendizagem inovadoras e integradoras. É possível dizer, num certo aspecto, que o professor não está presente para ensinar, mas para proporcionar situações favoráveis para a aprendizagem;

c) As diretrizes do PPC, que traçavam minimamente a relação entre as competências objetivadas e as estratégias para atingi-las, não se refletiam nos Programas de Módulo e Planos de Ensino. Os professores não estabeleciam relações claras e declaradas, em seus planos de ensino, entre objetivos, conteúdos, competências, estratégias e avaliação. É preciso reconhecer que os professores deste curso tinham um desafio a mais. Em geral, os

professores estão acostumados a se referirem aos objetivos de ensino, ou seja, a objetivar ações do professor. Com o tempo, questionou-se, então, que os objetivos de um plano de ensino devem estar focados na aprendizagem, nas ações que os alunos devem desempenhar ao final de um período de estudos, o que favorece a articulação entre os objetivos de aprendizagem e a forma de avaliação. Nessa experiência, além de direcionar os objetivos para a aprendizagem dos alunos, era preciso visar, simultaneamente, à assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades para o desempenho de ações específicas e próprias para um profissional da administração, ou seja, era preciso visar ao desenvolvimento de competências;

d) O trabalho com as competências era considerado apenas no aspecto vertical de cada Módulo de Conhecimento, desconsiderando-se o aspecto horizontal de Módulo a Módulo. Isso apareceu em algumas situações, por exemplo, na distribuição das competências nos Módulos. Uma ou outra competência começava a ser desenvolvida no Módulo 1, seguia pelos Módulos 2 e 3, depois não era desenvolvida no Módulo 4 e voltava a ser desenvolvida no Módulo 5. Isso demonstra uma descontinuidade injustificada. Também pode ser citado que as competências visadas por mais de um Módulo, eram avaliadas com o mesmo peso. Por exemplo, a competência de empreendedorismo era considerada da mesma forma para um aluno do Módulo 1, como para um aluno do Módulo 5, desconsiderando-se que um tem mais a característica de egresso do ensino médio e o outro a de universitário que se aproxima do final do curso;

e) A nota de competências não era fruto de consenso entre os professores. O coordenador do Módulo reunia as notas individuais dos professores de cada Tópico de Estudos e, por média aritmética, apurava a nota de competências que deveria entrar no cômputo da média bimestral do aluno. Com isso, cada professor tinha como referência de avaliação de competência, apenas os seus registros e seus encontros com os alunos, o que dependia do número de créditos do seu Tópico e da empatia que cada professor tinha com cada aluno. Isoladamente, sem trocar pareceres e apurar uma nota consensual para o aluno, os professores ficavam mais sujeitos às avaliações subjetivas, aos juízos de valor e aos desvios de interpretação do comportamento dos alunos;

A assistência pedagógica juntamente com os professores, implementou a ferramenta “diário de bordo”, para que os professores registrassem diariamente suas observações quanto ao desempenho de cada aluno, em relação às competências previstas.

Essa ferramenta trazia a lista de competências esperadas e a definição de cada uma delas e deveria auxiliar os professores nos momentos finais de avaliação e aferição de nota. Porém, não havia esclarecimento quanto aos comportamentos observáveis dos alunos que representariam, ou não, o desenvolvimento de cada uma das competências previstas. Isso significava uma carência de critérios de avaliação. Mais uma vez, se o foco fosse o desenvolvimento das competências, os mecanismos talhados para esse fim serviriam também para a avaliação;

f) Os pareceres descritivos, que representavam a avaliação qualitativa, igualmente, eram pautados mais em juízos de valor do que no registro sistemático de comportamentos observáveis dos alunos. Os professores relatam constrangimentos e sentimentos de injustiça diante das interpelações dos alunos quanto à descrição de seu comportamento. A situação piorava quando eram aplicados valores diferentes para a conversão da avaliação qualitativa em avaliação quantitativa. Por si só, a aferição de nota, que é uma tentativa de quantificação da aprendizagem, já é uma tarefa difícil, nesse caso se complicava quando a avaliação qualitativa elogiava as conquistas, mas a nota não correspondia, ou quando a avaliação qualitativa repreendia e apontava dificuldades, e a nota não espelhava isso. Sabe-se que a avaliação deve prever o empenho e o desempenho do aluno quanto aos objetivos de ensino-aprendizagem do professor, sendo, nesse sentido, eqüitativo, pois os alunos são equiparados em relação a uma meta comum, e, ao mesmo tempo, deve prever o empenho e desempenho do aluno em relação a si mesmo, do início ao final do semestre;

De acordo com os relatórios da Assistência Pedagógica, de meados de 2005, as dificuldades que o curso enfrentava na operacionalização do trabalho com competências já haviam sido identificadas e já existiam propostas de solução; sobretudo, havia pesquisas teóricas realizadas para subsidiar os professores neste trabalho.

A partir do primeiro semestre de 2006, foi iniciado um trabalho sistemático com professores e alunos do curso, a fim de esclarecer dúvidas, e exclusivamente com professores para elaborar ferramentas operacionais e estabelecer procedimentos consensuais a serem adotados por todos no desenvolvimento e avaliação de competências. Isso tudo seria feito com base na própria experiência do grupo e não mais recorrendo a estudos teóricos e/ou profissionais externos ao curso. Assim, foram implementadas as seguintes ações:

a) Promoção de debate sobre a experiência vivida pelos professores e alunos, até então,

com a finalidade de repetir e aprimorar aquelas ações que se mostraram eficazes no trabalho com as competências. Nestas situações, verificou-se que docentes e discentes têm consciência de grande parte dos pontos fracos nesse processo. Por exemplo, os alunos apontaram que algumas vezes foram positivamente avaliados em determinada competência durante três semestres e bastante criticados na mesma competência, no semestre seguinte; e alguns professores reclamavam que recebiam os alunos no início do semestre sem ter conhecimento das avaliações anteriores e que se sentiam inseguros para avaliá-los, já que tinham apenas um encontro por semana. Por outro lado, os professores elogiaram a ferramenta “diário de classe ou de bordo?”, que, segundo eles, deveria ser apenas aprimorada;

b) Desenvolvimento do “mapa de competências” de cada Módulo, para planificar e organizar as competências em ordem crescente e desdobrá-las em habilidades e atitudes observáveis (também inseridas no já utilizado “diário de bordo”). Esse trabalho foi realizado conjuntamente com a assistência em psicologia e deu aos professores critérios objetivos para operacionalização da observação e registro do comportamento dos alunos em relação às competências previstas;

c) Análise dos Planos de Ensino aplicados pelos professores, a fim de observar as estratégias de ensino aprendizagem em relação ao desenvolvimento das competências previstas. Neste ponto, foram feitas intervenções coletivas e individuais, em períodos de formação continuada e de planejamento semestral. Porém, nos planos de ensino, continua a falta de articulação entre objetivos e estratégias, o que denota a dificuldade de os professores traçarem seus objetivos na perspectiva do desenvolvimento de competências;

d) Alteração do PPC no sentido da redistribuição das competências nos Módulos, otimização e ordenação das competências objetivadas, ao longo da matriz curricular, já que algumas competências estavam descontinuadas ou contidas umas nas outras, causando uma sobreposição complicadora. As competências previstas foram resumidas a dez e distribuídas igualmente nos oito Módulos Integrados de Conhecimento;

e) Capacitação dos professores, com base na experiência anterior e nos preceitos do PPC, quanto às implicações práticas do trabalho com competências;

f) Instituição “da reunião de avaliação de competências” onde os professores trocam pareceres, atribuem uma nota e tecem as considerações gerais que vão compor o “parecer descritivo” das competências a ser entregue aos alunos. Essa reunião, sempre acompanhada

pela assistente pedagógica e/ou pela assistente em psicologia, passou a ocorrer duas vezes no semestre, sendo que, na primeira reunião, o parecer descritivo resultante é mais longo e completo, e, na segunda, parte-se do parecer anterior e acrescentam-se as alterações que possam ter ocorrido.

g) Instituição de uma tabela, proposta pelos professores, relativa aos pesos a serem atribuídos às competências no sentido horizontal em nível da matriz curricular. Na implementação dessa prática, os professores identificaram problemas que ainda carecem de solução;

h) Consideração das observações do professor de Outdoor Education na avaliação das competências dos alunos, pelos professores de cada Módulo;

i) Elaboração de um impresso sobre as “Diretrizes para desenvolvimento do Projeto Integrador na UBS”, que orienta e subsidia professores e alunos na execução e avaliação do Projeto Integrador, já que essa atividade é uma das mais apropriadas e eficazes no desenvolvimento e avaliação de competências. É importante registrar que a segunda e última avaliação de competências do semestre ocorre somente depois da apresentação e entrega do PI pelos alunos aos professores.

Para o aprimoramento do trabalho com competências entende-se que é necessário insistir nos seguintes aspectos:

a) Reformulação dos planos de ensino dos professores, no sentido de prever os objetivos visando à assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, ou seja, visando ao desenvolvimento de competências. Nesse caso, prever as ações que os alunos devem desempenhar para adquirir competências profissionais e de cidadania, bem como para demonstrá-las implica boa articulação entre objetivos de ensino-aprendizagem, estratégias e avaliação;

b) Re-elaboração da tabela de pesos para a avaliação horizontal das competências, de modo que se chegue a resultados mais ajustados;

c) Identificação das competências prioritárias para o acadêmico, que antecedem as competências profissionais. Embora as competências já tenham sido otimizadas e distribuídas nos Módulos do novo PPC, segundo essa assistência pedagógica, é de fundamental importância a identificação das competências esperadas para o profissional egresso do curso, que coincidem com as competências acadêmicas consideradas necessárias para qualquer estudante universitário e que condicionam, de certa forma, o

desenvolvimento das competências consideradas profissionais.

d) Organização do “portfólio” do aluno, que deve reunir, além do perfil do aluno já registrado quando do seu ingresso no curso, os pareceres descritivos das competências que são elaborados a cada semestre, os trabalhos realizados pelo aluno em curso e inclusive aqueles realizados fora do ambiente escolar e que têm relação com o curso. No portfólio, ou como denomina Perrenoud (1999) “pastas de trabalho”, os trabalhos efetuados pelo aluno são arquivados e as atividades são relatadas pelo próprio acadêmico. Esse material é capaz de atestar competências reunidas em um período maior do que o utilizado regularmente nas atividades avaliativas e pode considerar toda produção do aluno no campo da atuação profissional para a qual está se formando. Por não estar preso a um conteúdo específico e fragmentado, as pastas de trabalho podem atestar competências, independente da rapidez, da facilidade e dos recursos utilizados pelos alunos para desenvolvê-las. O portfólio permite ao professor observar, no aluno, a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento de competências previstas, no contexto geral durante sua vida acadêmica dentro e fora da escola; e, ainda, possibilita ao aluno apresentar as evidências de seu desenvolvimento aos professores e, assim, realizar adequadamente auto-avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, desenvolver e avaliar competências é um desafio para qualquer profissional da educação, mesmo para os professores de um curso cujo projeto pedagógico direciona e dá subsídios para uma prática pedagógica diferenciada e ousada, como é o caso do PPC de Administração da UBS.

Apesar de ser relativamente novo, o propósito educacional de desenvolver competências é foco de diversas críticas. Uma delas é a de que ao orientar o processo educativo para o desenvolvimento de competências, privilegiam-se os conhecimentos aplicáveis, os aspectos funcionais, ou utilitários do conhecimento em detrimento dos conhecimentos teóricos, especulativos e humanísticos. Quanto a isso, é possível argumentar que não é necessário, nem desejável optar por um em detrimento de outro, já que isso prejudicaria a formação integral e até mesmo a formação profissional do aluno. Afinal, não é competente o indivíduo que sabe apenas executar uma tarefa, sem saber explicá-la ou que diante de desafios inéditos, não é capaz de criar soluções novas, mas apenas de repetir

velhas soluções. Outra crítica comum ao tema é a de que a “pedagogia das competências” está voltada para o mundo do trabalho e que isso implica reprodução de conhecimentos e de situações sociais. Ora, formar para o mundo do trabalho não significa necessariamente formar para as indústrias. O mundo do trabalho está relacionado ao desenvolvimento econômico da sociedade e, portanto, a interesses coletivos, enquanto as indústrias, apesar de estarem relacionadas ao desenvolvimento da sociedade, visam primeiramente a interesses particulares. Ademais, considerando-se que a sustentação material da vida é condição básica para qualquer indivíduo exercer dignamente sua cidadania, formar para o trabalho passa a ser um compromisso da educação.

É preciso considerar que os cursos superiores de graduação exercem uma intervenção profunda e integral no processo de formação dos sujeitos sociais, bem por isso as universidades buscam integrar ensino, pesquisa e extensão. A formação profissional também é uma das metas dos cursos de graduação superior, já que o conhecimento desenvolvido nas universidades deve servir para compreensão do universo, manutenção da vida e desenvolvimento da sociedade, uma vez que esse conhecimento compreende aquilo a que se chama “ciência pura”, a “ciência aplicada” e as tecnologias, as ciências da natureza e as ciências sociais. O interessante do ensino superior tem como objetivo uma boa formação profissional, que lhe permita garantir a sustentação material da própria vida e da família, o que é, indiscutivelmente, uma das condições de não marginalização e de participação social e política.

Considerando o exposto e o fato de que há, atualmente, diversas iniciativas de trabalho com competências na educação e que, pelo menos no Brasil, não se construiu ainda uma excelência nesta atividade, é possível afirmar que, entre perdas e ganhos, o curso de Administração e Negócios da Unisul Business School é audacioso e persistente no propósito de desenvolver e avaliar competências em seus alunos, e vem consolidando uma experiência bem sucedida nessa atividade.

REFERÊNCIAS

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso**. Tubarão, 2003.