



**EPEPE**  
ENCONTRO DE PESQUISA  
EDUCACIONAL  
EM PERNAMBUCO

**Educação e Desenvolvimento  
na Perspectiva do Direito à Educação**

Eixo Temático 4 – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

## **A PRÁTICA EDUCATIVA E A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Marcela Thaís Monteiro da Silva/UFPE  
Vinicius Viana de Araujo Silva/UFPE  
Érica Brito de Santana Ferreira/UFPE**

### **RESUMO**

Neste estudo, analisamos a prática educativa de professores universitários à luz da abordagem por competências, teoria de Philippe Perrenoud (1999). Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como instrumentos de coleta a observação não-participante e a entrevista semiestruturada. Também utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). Participaram deste estudo dois docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), um vinculado à licenciatura em Educação Física e outro ao bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. Concluímos que, os sujeitos participantes apresentam aproximações e distanciamentos em relação à teoria de Perrenoud; contudo, identificamos mais elementos da abordagem por competências no currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo e no docente vinculado a esse curso, tanto em seu discurso quanto em sua prática em sala de aula, do que no curso de Licenciatura em Educação Física. Quando buscam dar mais sentido aos conteúdos trabalhados no espaço acadêmico, os docentes modificam e dinamizam suas práticas, aproximando a relação teoria-prática e estimulando os alunos a construírem conhecimento de modo mais crítico e autônomo.

**Palavras-Chave: Educação Superior. Prática educativa. Currículo. Abordagem por competências.**

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo é resultado de uma investigação desenvolvida no decorrer do semestre letivo de 2013.2, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Realizamos uma pesquisa no âmbito da sala de aula da Educação Superior, o que nos permitiu analisar práticas educativas e apreender as relações (professor-aluno, ensino-aprendizagem, ensino-pesquisa, teoria-prática, conteúdo-forma, educação-sociedade) que ocorrem nesse espaço social.

Segundo Cunha (2005), o professor universitário encontra-se num momento de transição de paradigmas referente ao conhecimento: este, tradicionalmente entendido como absoluto e passível de mera transmissão, passa a ser concebido como histórico, provisório e

inacabado. Para a autora, essa expressiva mudança na forma de entender o conhecimento modifica a lógica de sua organização/distribuição, o que traz implicações à prática pedagógica no interior das universidades.

Diante desse cenário de transformações, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: qual tem sido o papel assumido por professores e alunos na construção do conhecimento na Educação Superior? Para respondermos a essa questão, estabelecemos como objeto de estudo a prática educativa e a atuação dos alunos em cursos de graduação da UFPE e suas relações com o “ofício do professor” e o “ofício do aluno”, elementos presentes na Teoria de Philippe Perrenoud.

Partindo dessa questão norteadora, o objetivo geral de nossa pesquisa é identificar, em cursos de graduação da UFPE, características do “ofício do professor” e do “ofício do aluno”, estabelecidos na Teoria de Formação por Competências, atentando para a relação existente entre esses dois ofícios. Tal finalidade se desdobra em quatro objetivos específicos: identificar as relações com o conhecimento estabelecidas por professores e alunos em cursos de graduação da UFPE; analisar como os professores realizam o planejamento de suas aulas; analisar o processo de avaliação realizado por professores e alunos de cursos de graduação da UFPE; e identificar de que forma os professores de cursos de graduação da UFPE realizam a interdisciplinaridade. Para alcançar os objetivos pretendidos, realizamos observação de aulas e entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo Bardin (2010), por meio da qual foi possível categorizar os dados, relacionando-os com a abordagem por competências apresentada por Perrenoud.

Apesar de ainda existirem muitas práticas tradicionais no âmbito das universidades, acreditamos que o processo educativo na Educação Superior tem se transformado. Quando buscam dar mais sentido aos conteúdos trabalhados no espaço acadêmico, os docentes modificam e dinamizam suas práticas, aproximando a relação teoria-prática e estimulando os alunos a construírem conhecimento de modo mais crítico e autônomo.

## **1. A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS**

A abordagem por competências desenvolvida por Philippe Perrenoud se pauta no interesse de investigar as operações mentais relacionadas à noção de competência e suas implicações no contexto escolar. Ao propor tal teoria, o autor, inicialmente, esclarece que não existe consenso a respeito de um conceito de competência entre diversos teóricos e mostra alguns equívocos ou incompletudes de outras teorias acerca da noção de “competência”,

como, por exemplo, considerá-la como sinônimo de objetivo, de capacidade, ou ainda tomá-la simplesmente em oposição a desempenho, sem explicitar uma noção que a defina.

Ao apresentar a sua noção de competência, Perrenoud vale-se de outras teorias, como a de Jean Piaget, a partir da ideia de esquemas mentais e da sua relação imediata com a construção de competências. Além de apropriar-se das ideias de Bourdieu para estabelecer a relação entre *habitus* e esquemas, explicando que o *habitus* pode ser considerado um conjunto de esquemas que são estabelecidos em determinado momento da vida.

Perrenoud (1999) deixa claro que as competências de um indivíduo se estabelecem a partir das situações com que ele se confronta com maior frequência e esclarece que “só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos [...]”. (PERRENOUD, 1999, p.23).

Um dos pontos centrais da teoria em estudo é a relação entre competência e *savoir-faire*. Entre as diferentes noções que pode ter o *savoir-faire*, o autor opta pela ideia de que esse se caracteriza por um estado prático, geralmente oriundo de um treinamento intensivo. Tal compreensão tem as seguintes consequências: o *savoir-faire* já existe no estado prático; todo *savoir-faire* é uma competência; e o *savoir-faire* pode servir como recursos<sup>1</sup> para outras competências.

Não podemos deixar de mencionar um dos importantes fundamentos da abordagem por competência é o exercício, o treinamento na formação por competências. O treinamento a que o autor se refere pode ser caracterizado por um “aprendizado no campo”, independente do tempo e da qualidade empregada na formação anterior do indivíduo. Nesse sentido, uma competência é reconhecida quando se verifica a possibilidade de relacionar, na prática, os conhecimentos prévios de modo pertinente.

## **2. O “OFÍCIO DO PROFESSOR” E O “OFÍCIO DO ALUNO” EM UMA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS**

Perrenoud (1999), ao expor a teoria por competências, apresenta suas implicações para o “ofício do professor” e para o “ofício do aluno”. Tal abordagem, durante a escolaridade, requer “uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua

---

<sup>1</sup> Para o autor os recursos podem ser utilizados por várias competências, servindo a diferentes contextos e intenções.

maneira de ‘dar aula’ e de sua *identidade* e de *suas próprias competências profissionais*”. (PERRENOUD, 1999, p. 53). Desse modo, possibilita ao docente a reflexão sobre a sua prática, levando-o a definir uma nova maneira de realizar o seu trabalho, estabelecendo, assim, uma nova relação, também, com o(s) aluno(s). Nessa construção, Perrenoud (1999, p. 53) afirma que “a abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos [...]” e, diante disso, estabelece oito características dessa prática. Quanto ao ofício do professor, seguem alguns apontamentos:

1. *Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados*: o docente desenvolverá uma prática que permita articular conhecimentos para solucionar situações complexas, visto que a abordagem proposta "determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem *recursos*, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

2. *Trabalhar regularmente por problemas*: os alunos são conduzidos pelos professores a tentarem resolver problemas a partir de situações de sua realidade.

3. *Criar ou utilizar outros meios de ensino*: essa ação e posicionamento pedagógico se baseia no reconhecimento de uma revolução no sistema educacional para possibilitar o ensino por competência. Defende-se a ideia da produção autoral dos materiais didáticos utilizados pelos docentes, bem como a participação e reorganização de livros que atendam à proposta do ensino por competências.

4. *Negociar e conduzir projetos com seus alunos*: “a negociação é uma forma não só de respeito para com eles [os alunos], mas também um desvio necessário para implicar o maior número possível de alunos em processo de projeto ou solução de problemas” (PERRENOUD, 1999, p.62).

5. *Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar*: a flexibilidade é uma exigência para a realização do projeto, o qual demandará ajustes nas formas de se relacionar com o conhecimento para que se obtenha sucesso na condução e no redirecionamento de projetos.

6. *Implementar e explicitar um novo contrato didático*: nessa abordagem, o aluno é convidado a participar ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem, explicitando suas dúvidas e seu modo de aprender. A *cooperação* no trabalho em equipe é uma condição de aprendizado para os integrantes dos grupos.

7. *Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho*: a avaliação emerge de uma perspectiva formadora do sujeito, dentro de uma dinâmica sistemática e contínua ao longo da execução do projeto. Trata-se de avaliação de caráter processual e contínuo,

revelando-se, assim, uma possibilidade do aluno em formação realizar os ajustes e correções durante a ação.

8. *Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar*: trata-se de promover uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, visando à realização da interdisciplinaridade.

Após explicitar as oito características do “ofício do professor”, Perrenoud (1999) defende a necessidade de convencer os alunos a também mudar de ofício. O autor cita cinco novas posturas a serem adotadas pelos discentes: *implicação* na tarefa (envolver-se com imaginação, engenhosidade e perseverança); *transparência* (dar visibilidade aos processos, aos ritmos e aos modos de pensar e agir); *cooperação* (mobilizar-se junto com o grupo, desenvolver habilidades na divisão de trabalho); *tenacidade* (persistir no projeto e não perder de vista o objetivo); e *responsabilidade* (realizar a sua parte no trabalho para não prejudicar o grupo). Ao analisarmos esses novos “ofícios dos alunos”, compreendemos que a abordagem por competências será efetiva somente quando professores e alunos tornarem-se parceiros ativos e criativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Atentarmos para as implicações da teoria de Perrenoud no contexto universitário nos levou a considerar o “ofício do aluno” e o “ofício do professor” numa relação dialógica. Sendo assim, para nós, os modos de ensinar e de aprender, de avaliar e de ser avaliado, de interagir em sala de aula, enfim, os ofícios docente e discente estão imbricados de forma que um influencia o outro, necessariamente, na construção do conhecimento.

### **3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa em dois cursos de graduação da UFPE: a licenciatura em Educação Física, a partir de agora denominada de Curso 1, e o bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, nomeado de Curso 2.

O Curso 1 foi selecionado a partir do interesse dos pesquisadores em saber como uma licenciatura tem lidado com a construção do conhecimento na formação de professores. A escolha do Curso 2 se deu em razão de já conhecermos um pouco do currículo e acreditarmos que ele guarda aproximações com a abordagem por competências, visto que tem por elemento estruturante a construção de projetos arquitetônicos a partir de problemas reais, encontrados nas edificações e nas áreas urbanas.

Para investigar a abordagem por competências nos cursos 1 e 2, selecionamos 02 componentes curriculares (01 de cada curso) em que os conhecimentos a serem trabalhados possuísem uma relação mais direta com a prática do profissional a ser formado. Os componentes serão identificados neste artigo como CC1 (para o componente do curso de Educação Física) e CC2 (para o componente do curso de Arquitetura e Urbanismo). Participaram da pesquisa os dois professores responsáveis pelas disciplinas em questão<sup>2</sup>. Para fins deste artigo, o professor de Educação Física será identificado pelo código P1 e o professor de Arquitetura e Urbanismo pelo código P2.

As aulas observadas tiveram dinâmicas bastante distintas. Na disciplina CC1, realizamos a observação de uma aula expositiva cujo tema foi Planejamento de Ensino, em que P1 expôs aos alunos o conceito de planejamento, características, importância e modos de elaboração de um plano de aula. O professor foi a figura central da aula, na qual verificamos pouca participação dos alunos. Já na disciplina CC2, o tema foi Projeto Arquitetônico de Requalificação de Áreas Urbanas, em que aconteceu a avaliação coletiva da aprendizagem de projetos desenvolvidos pelos alunos durante o primeiro ano letivo do curso. Os alunos assumiram um papel mais ativo e a aula consistiu em uma atividade de apresentação de projetos elaborados pelos alunos e de avaliação por parte de um grupo de sete professores que atuam no curso, incluindo o professor selecionado para nossa pesquisa, que coordenou essa atividade. Além disso, percebemos que os próprios alunos comentaram trabalhos de colegas e também realizaram uma auto-avaliação.

Admitimos que, pelo curto tempo de observação, as considerações aqui realizadas não podem ser generalizadas e tomadas, portanto, como a “fiel expressão” do cotidiano acadêmico e de todo o processo de ensino e de aprendizagem empreendido nos dois grupos-classe analisados.

No tópico a seguir, explicitaremos a análise dos dois cursos a partir dos novos ofícios do professor e do aluno.

#### **4. O “OFÍCIO DO PROFESSOR” E O “OFÍCIO DO ALUNO”: ANALISANDO ELEMENTOS DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

---

<sup>2</sup> No caso do curso 2, além do professor da disciplina, participaram da investigação o coordenador do curso, que foi convidado pelo professor a realizar a entrevista, e outros seis professores, que estavam presentes na aula por nós observada.

Na análise a seguir, procuramos problematizar as propriedades dos ofícios do professor e do aluno em relação aos seguintes elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem: 1. A relação com o conhecimento e a interdisciplinaridade; 2. O planejamento de aula e a flexibilidade; e 3. Formas de avaliação. Apesar de serem abordados em seções distintas, é fato que tais elementos se apresentaram de modo bastante articulado nas situações analisadas.

#### 4.1. A relação com o conhecimento e a interdisciplinaridade

Analisamos os cursos 1 e 2 na tentativa de verificar como os docentes desses cursos lidam com o conhecimento. O depoimento de P2 revela que sua prática está muito próxima da abordagem por competências. Na entrevista, P2 explicita seu entendimento de que o ensino envolve a utilização de diversos conhecimentos como recursos para a elaboração de projetos arquitetônicos:

[...] porque não é apenas uma troca professor-aluno... porque assim você está botando duas coisas e que tem uma ponte... não se trata dessa relação meramente de ponte... eu acho legal... mas é que na hora do projeto, **o que vale é o problema e a solução que nós temos que dar... que são várias: funcionais, tecnológicas... de procedimentos** e tarará tarará... e é esse problema que vai nominar o que você chama ensino [...] (P2 – Entrevista)

O relato feito por P2 tem uma relação direta com a necessidade de se diluir as fronteiras disciplinares, isto é, *dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar*. Tal exigência parece ser cumprida pelo CC2, visto que, ao propor a construção de projetos arquitetônicos, o corpo docente prevê e admite as “*transversalidades potenciais* nos programas e nas atividades didáticas” (PERRENOUD, 1999, p.68, grifos do autor).

Em contrapartida, no curso 1, o foco não está no problema, uma vez que P1 evidencia realizar uma abordagem disciplinar, por meio da exposição de aulas teóricas. Mesmo quando se refere a situações práticas, a atenção volta-se para a exposição de conteúdos, por meio da realização de seminários, por exemplo:

[...] O que que eu fazia? Uma **aula teórica**, vamos supor da **concepção crítica-emancipatória**. Aí, eu primeiro dava a aula teórica e o texto, aí depois um grupo iria fazer um seminário prático daquela concepção. Houve nove seminários para eles sentirem. (P1 – Entrevista)

O ofício de *considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados* está bastante relacionado a um outro: a necessidade do docente *trabalhar regularmente por problemas*, cabendo ao aluno ter *tenacidade*, persistir no projeto e não perder de vista o

objetivo. Ao observar esse aspecto do papel do professor e do aluno nos cursos 1 e 2, percebemos que P1 e P2 trabalham de maneiras bastante diferentes.

Durante a aula da disciplina CC1, P1 apresenta e focaliza os conteúdos de forma expositiva, não os inserindo em uma *situação-problema*. Em determinado momento, por exemplo, P1 explica aos alunos como se constrói um planejamento de aula:

[...] sempre existirá, não tem como não ter metas para se fazer planejamento, projeto, prova. Sempre há um processo mecânico, que processo mecânico é esse, professor? Tem que ter o **conteúdo**, tem que ter o **objetivo**, o **material**, tem que ter esse processo mecânico e imutável. (P1 – durante a aula)

Nessa situação, P1 detalha os elementos do plano de aula sem, contudo, colocar os alunos diante de uma *situação-problema* para que desenvolvam seus próprios planejamentos e articulem seus conhecimentos na realização dessa atividade. Esse modo de trabalhar os conteúdos caracteriza o que Perrenoud (1999) denomina de *problemas artificiais*, que não pertencem à abordagem por competências. P1 também reconhece que os alunos não demonstram envolvimento com a disciplina, conforme afirma em um momento da entrevista:

[...] aí eu digo, minha gente, **acorda pra Jesus que vocês estão no curso de licenciatura**. E licenciatura é pra escola... e bacharel não! [...] Essa pseudo falta de orientação, eles sabem disso, **mas não se sentem motivados para a licenciatura**. [...] Então eu lamento muito eles estando agora terminando, indo pro quinto período, faltando só um ano e meio, e nunca terem pisado em uma escola! (P1 - Entrevista)

A partir desse relato de P1, verificamos que os alunos não demonstram interesse pelo curso de licenciatura e, conseqüentemente, não estão envolvidos nos propósitos dessa formação. Essa realidade, aliás, parece não ocorrer apenas na área de Educação Física. Como ressalta Gomes (2013), muitos estudantes frequentam cursos de formação de professores, mas revelam não dar importância aos conhecimentos pedagógicos e ingressam nesses cursos por ter interesse apenas pelas disciplinas específicas.

No curso 2, a proposta de realizar uma atividade de construção de projetos para a intervenção em um espaço real (que, neste caso, foi o território circunvizinho à UFPE) teve por objetivo dar soluções a problemas efetivamente encontrados nessa área. Tal característica aproxima-se do que Perrenoud (1999) define como uma *situação-problema*, visto que esta se diferencia de outras formas de problemas comuns propostos em sala de aula porque “[...] um problema deve estar de alguma maneira ‘incluído’ em uma situação que lhe dá sentido [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 57), como pode ser observado na fala de P2 durante a entrevista:

No caso de Projeto Arquitetônico [nome de outro componente curricular pertencente ao currículo do curso], a gente tem um conteúdo a ser dado. **A gente trabalha com os problemas e tenta resolver a partir de certos conteúdos**. Por exemplo, a gente inicia o curso com conteúdos mais



urbanísticos, não é? Aí vêm as técnicas de levantamentos, de análise para chegar a algumas conclusões. [...] Aí, **na disciplina CC2, a gente vê como é que aquelas conclusões [...] entrariam na composição de um programa [...], para resolver o problema.** (P2 – Entrevista)

Em um momento da aula, P2 comenta com os alunos a complexidade de se trabalhar com *situações-problema*, afirmando que “o projeto dos alunos é compreendido dentro de um contexto histórico, cultural e técnico”. P2 reconhece que todos possuem um importante papel na tarefa de encontrar soluções práticas a fim de que o objetivo de aprendizagem – a elaboração de um projeto arquitetônico – seja alcançado:

Dizer é fácil, **fazer é difícil e vocês sabem muito bem a dificuldade que a gente tem de juntar os diversos conhecimentos, e não só conhecimento, as diversas formas de ver e entender o objeto que é um objeto único**, que são os objetos construídos em uma cidade, mas são também objetos utilizados pelas pessoas que fazem o objeto ter características muito diferentes! Então isso tudo é a nova perspectiva do curso de Arquitetura... trabalhar de modo integral. E essa integração que nós começamos a fazer desde o início da formação. (P2 – durante a aula)

Pudemos constatar que a relação com o conhecimento estabelecida no momento de ensino e de aprendizagem é dinâmica e complexa. Tratou-se de uma experiência dinâmica porque se engendrou uma análise e discussão em torno dos projetos arquitetônicos. Os questionamentos, assim como as sugestões dos professores, uniram-se às respostas e reflexões do alunado, visando à colaboração *coletiva* na idealização de projetos. Ao mesmo tempo, essa relação foi complexa porque exigiu a mobilização de inúmeros saberes de ordem teórica e técnica.

Muitas posturas, por parte dos alunos e dos professores do componente CC2, tiveram proximidade com a perspectiva do *novo contrato didático* idealizado por Perrenoud (1999). Desse modo, verificamos que os alunos demonstraram “um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências” (PERRENOUD, 1999, p. 65). O trabalho realizado permitiu, por exemplo, aos alunos, em conjunto com os docentes, pensarem em novas estratégias para solucionar os problemas dos quais os projetos arquitetônicos dos discentes se ocupavam. A respeito do engajamento do professor em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos, P2 reconhece a necessidade de realização de um trabalho conjunto:

[...] um projeto é um fazer que tem conhecimentos, claro... conhecimentos técnicos e lálálálálálá... é um fazer... **mas esse fazer só se faz em conjunto... ou seja, o aluno tem que fazer, você tem que fazer com o aluno e vice-versa...** e fazer com o aluno é muito trabalho... significa você passar uma aula com um grupo só... então esse fazer com o aluno... junto... requer várias habilidades que nós não temos... inclusive pedagógicas... de paciência... de

controle... de trazer livro e lálálálálálá... isso é um problema sério... (P2 – Entrevista)

Não apenas P2 mas também os demais professores presentes na aula demonstraram envolvimento no trabalho desenvolvido com e pelos alunos, adotando uma postura participativa. Vale salientar que os docentes demonstraram conceber a avaliação como local dos ajustes necessários à aprendizagem e espaço de possibilidade para que os alunos explicitem seus raciocínios na realização da atividade.

#### **4.2. O Planejamento de aula e a flexibilidade**

Para Perrenoud (1999), havendo pertinência, dinâmicas em sala de aula podem ser modificadas ou mesmo interrompidas quando se trabalha por projetos. No caso do P1, ainda que não trabalhe por projetos, observamos um processo de alterações no currículo da disciplina que demonstrou flexibilidade no modo de se ensinar: quando o grupo-classe do Curso 1 apresentou dificuldades para realizar atividades, P1 buscou alternativas para alcançar ou contemplar os objetivos propostos naquele componente curricular, utilizando diferentes estratégias para motivar a leitura dos textos e a apropriação dos conteúdos curriculares, por exemplo.

Na aula do CC1, percebemos o cuidado docente com o planejamento das aulas e do contrato didático. P1 estabeleceu com os alunos uma forma de trabalho previamente acordada quando tratou das formas de avaliação e da bibliografia, por exemplo. Também reorientou o currículo da disciplina com vistas a ensinar um elemento importante para a tarefa docente, o qual ainda não tinha sido objeto de aprendizagem dos alunos: a construção de planejamentos de aula.

Contudo, P1 não realizou uma das ousadas atividades que propõe Perrenoud (1999) para o “ofício do professor”, denominada de *aventura intelectual*, que consiste em “empreendimentos desconhecidos, que ninguém, nem sequer o professor, jamais viveu em condições exatamente iguais” (p. 63). Conforme o autor, essa situação tem uma dinâmica própria e não se sabe exatamente quando e como será encerrada. P1, ao contrário disso, procurou criar meios de viabilizar a construção de conhecimentos e habilidades previstas e esperadas na e para a formação do licenciado em Educação Física. A decisão tomada pelo docente apresenta como ponto positivo a clareza nos objetivos de ensino e de aprendizagem e, ao procurar realizá-los, P1 demonstra compromisso com o ensino de conhecimentos que julga importantes para a formação do seu alunado.

No que tange ao Curso 2, também foi possível perceber bastante flexibilidade na forma de conduzir a aula ao permitir mudanças na dinâmica do processo avaliativo, por solicitação dos alunos. Desse modo, P2 soube flexibilizar seu planejamento e adaptá-lo às necessidades encontradas na dinâmica requerida pela sala de aula.

Em relação a *criar ou utilizar outros meios de ensino*, no Curso 2, P2 esboça as ideias da atividade a ser desenvolvida com e pelos alunos, como podemos observar em sua fala logo no início da aula: “[...] O professor 5 vai distribuir para cada grupo de trabalho, assim como para os professores inicialmente, algumas ideias que nós colocamos e algum material sobre a atividade do CC2”. Observamos, com isso, que P2 utiliza e elabora os meios de ensino em função das demandas apresentadas pelos projetos.

A tarefa proposta por P2 baseou-se na indicação de diretrizes para a construção de projetos de arquitetura, ou seja, os alunos construíram a atividade juntamente com o professor. Percebemos novamente uma forte aproximação entre o Curso 2 e a abordagem por competências, em que os “meios são, antes de tudo, ideias, esboços de situações, e não mais atividades entregues ‘prontas para uso’” (PERRENOUD, 1999, p. 61).

No caso de P1, verificamos que o docente criou situações de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos alunos por meio da leitura e da discussão de textos, com vistas a estimular a apropriação de conteúdos necessários à formação do professor. Apesar de ter autonomia na elaboração de seu material didático, o foco do trabalho não esteve voltado ao desenvolvimento de um projeto ou uma *situação-problema*, mas ao domínio do conteúdo.

Segundo Perrenoud (1999), para que a prática docente seja bem sucedida, é importante que os alunos envolvam-se com imaginação, engenhosidade e perseverança, ou seja, que eles realizem outro ofício: a *implicação na tarefa*. Em relação a esse “ofício do aluno”, P1 relata a falta de envolvimento dos discentes: “[...] Como a avaliação de unidade está se aproximando, agora que eu os vejo copiando no caderno e tirando foto do slide. Agora! (P1 – Entrevista). Apesar disso, em outro momento da entrevista, afirma perceber neles um interesse por aprender: “[...] mas eu vejo que eles querem mesmo aprender mediante alguma defasagem que já houve de outras disciplinas. (P1 – Entrevista).

Cabe dizer que, apesar de P1 perceber nos discentes o desejo de aprender a planejar aulas, não verificamos uma conduta de *responsabilidade e cooperação* por parte dos alunos que favorecesse o seu aprendizado. Conversas paralelas e ausência de leitura dos materiais indicados por P1 comprometeram a aprendizagem de uma importante competência referente à prática docente por parte do alunado. Isso pode ser compreendido, à luz da teoria de

Perrenoud (1999), como o não cumprimento de um dos sobreditos elementos constitutivos do “ofício do aluno”.

Nesse aspecto, apesar dos alunos não demonstrarem envolvimento na tarefa, P1 parece se aproximar do que sugere a teoria de Perrenoud (1999), pois ele afirmou que sempre busca estimular o debate em suas aulas:

[...] **sendo que eu não queria só passar os slides, eu queria que houvesse realmente os debates** [...] quando perguntava se tinham lido o texto, eles não tinham lido o texto. [...] **converso com os próprios alunos em sala sobre o que a gente está conseguindo e o que não está conseguindo** [...] (P1 - Entrevista)

A despeito de tal relato, P1 afirma que foi possível reelaborar seu planejamento a partir da exposição, por parte dos alunos, da carência de aprendizagem de conteúdos de natureza pedagógica, os quais não foram contemplados até aquele momento em sua formação: “[...] foi a partir daí que eu fiz a construção dessa preparação dessa aula, porque quando eu fiz a sondagem eu digo peraí, eu vou ter que montar toda essa aula a partir das necessidades desses alunos.” (P1 – Entrevista). Essa postura de P1 se relaciona com um dos ofícios apontados por Perrenoud (1999): *adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar*.

No Curso 2, os professores estimulam os alunos a desenvolverem seus projetos com criatividade e autonomia, sem deixar de atender a determinados critérios previamente estabelecidos. No caso do primeiro ano do curso, o critério para a realização dos trabalhos consiste em desenvolver projetos que estejam relacionados à “requalificação de edificações e áreas urbanas”, conforme está descrito na ementa do componente curricular. Nessa dinâmica, os professores procuram compreender como se processam as ideias dos alunos para poderem intervir no intuito de reconduzir e ajustar modos de pensar e agir:

**Professora 4:** O que vocês estão trazendo de subsídios para o projeto atual, **para que a gente possa entender um pouco, como é a intervenção** que vocês vão...?

**Aluna 2:** criar uma ligação entre o educandário e o pátio do Rosário, que são dois pontos históricos que estão muito desvalorizados.

**Aluna 1:** são lugares que não tem ninguém lá...

**Aluna 2:** Aí, a nossa ideia seria pedestalizar essa rua, não bloqueando totalmente o acesso de carros, porque é uma rua residencial e aí gerar um fluxo de pedestres, porque é o que daria mais vida a esses marcos.

**Professora 4:** Aí nisso, **o fluxo do educandário e de galeria ajudaria nesse objetivo de vocês?**

**Aluna 2:** Exatamente [...]

Se a responsabilidade do professor consiste em, entre outras coisas, definir quais serão as *situações-problema* a serem vivenciadas nos processos de ensino e de aprendizagem e *negociar e conduzir projetos com seus alunos*, cabe aos alunos explicitar, com *transparência*,

o modo como estão elaborando o projeto. Dessa forma, o docente e os alunos precisam ter um papel ativo na construção de conhecimento. Portanto, para que seja possível uma construção de fato coletiva, os alunos devem cumprir seu ofício, dando visibilidade aos ritmos e aos modos de pensar e agir. Essa atitude contribui para que o processo de aprendizagem esteja visível aos professores a fim de que eles realizem as necessárias intervenções, a exemplo da situação a seguir:

**Aluna 5:** A senhora perguntou o que a gente trouxe do primeiro período... **porque para a gente, o primeiro período foi assim: busca por algo... pela história... [...] a gente fez as pesquisas com moradores, primeiro da área toda do projeto... e eles falavam das necessidades e diziam que... têm até escolas próximas, mas não tinha o que? Creche... a demanda de criança é muito grande... a área de lazer também não tem... [...]**

**Professora 6:** Então o programa, vocês que criaram, por exemplo, o banheiro... como é que vocês dimensionaram isso?

**Aluna 5:** Pronto... o dimensionamento é o que a gente está trabalhando, né?... **ainda vai evoluir, mas a gente pegou trabalhos antigos, né? que têm outros casos, né? viu as ambientações que precisava... aí pronto, a gente foi olhando em site mesmo... que tem a estrutura... e a gente foi vendo...**

Ao evidenciar o desenvolvimento de seus projetos arquitetônicos, os alunos deram visibilidade à forma como realizaram suas pesquisas e ao modo como tiveram acesso ao campo de estudo.

#### 4.3. Formas de avaliação

No Curso 1, não constatamos a prática de *uma avaliação formadora em situação de trabalho*. Desse modo, a prática demonstrada pela docente acerca da avaliação nos levou a concluir que, possivelmente, os conteúdos aprendidos por meio da teoria só serão utilizados em uma situação concreta em momento posterior ao da formação.

Uma atitude distinta foi apresentada pelos alunos do Curso 2 no momento da realização da atividade observada. O diálogo entre discentes de um determinado grupo com uma das professoras que realizou a avaliação dos trabalhos revelou o envolvimento dos alunos na tarefa:

**Professora 4:** De tudo o que vocês fizeram no primeiro semestre [...] O que é que vocês estão trazendo... para a gente perceber o amadurecimento?

**Aluno 2:** A gente trabalhou muito a questão da área verde daquela área... aquela mata...

**Professora 4:** Isso foi a produção que vocês chegaram do semestre passado?

**Aluno 2:** Isso, do semestre passado... que tem a mata e a gente foi fazendo a valorização. Agora, **a gente continuou trabalhando nas edificações que a gente já tinha falado que ia trabalhar...** e também a gente valorizou essa área verde nas edificações.

**Aluna 3:** A gente escolheu as edificações no semestre passado e agora a gente está estudando pra subir um pavimento...

**Aluna 4:** No semestre passado, **a gente verificou um problema de um terminal que fica na praça, aí nesse semestre, a gente trouxe para realocar...**

**Professora 4:** Estou identificando... então o que está em colorido é o que vocês estão fazendo... é a intervenção!

O fato de se tratar de um momento de avaliação – em que os alunos precisavam apresentar o resultado parcial de seus projetos de intervenção – precisa ser considerado como um possível fator que contribuiu para que uma postura mais ativa por parte dos alunos fosse vista. Esse contexto foi favorável para percebermos uma participação dos discentes, caracterizada pela criatividade e pela perseverança no desenvolvimento da atividade.

A situação observada mostrou que a avaliação é considerada um processo contínuo, em que o conhecimento está em permanente construção, como é possível perceber a partir do fragmento a seguir:

[...] e outra coisa... essa apresentação [...] é o meio do caminho, não é o final não, viu? [...] Então, é como se tivesse trabalhando... **parou pra refletir e discutir com os professores...** é um processo de **retroalimentação**, não é uma avaliação final, isso é importante, entendeu? (depoimento de um dos professores avaliadores durante a aula).

Observamos, no Curso 2, portanto, uma situação, do ponto de vista pedagógico, bastante produtiva no momento de avaliação, visto que, além de serem constatadas as aprendizagens, diferentes demandas foram sinalizadas pelos professores e novos encaminhamentos foram feitos, no momento da apresentação e análise dos projetos. Desse modo, o processo avaliativo tem proximidades com o que afirma Perrenoud (1999), uma vez que, para ele, o retorno sobre a aprendizagem em *situações-problema* varia: “[...] às vezes, é o professor ou outro aluno, mas frequentemente é a própria realidade que resiste aos prognósticos e desmente-os”. (PERRENOUD, 1999, p. 65).

Por fim, cabe ressaltar que, diferentemente de uma avaliação pontual e tradicional, o momento observado no Curso 2 teve o caráter de apreciação crítica e construtiva, foi o lugar dos ajustes, dos esclarecimentos, das correções e, sobretudo, da reflexão, a qual pôde ser vivenciada por todos. Entendemos que aquele momento avaliativo não se constituiu como momento de culminância do processo de aprendizagem, mas como uma situação formativa em que a articulação de conhecimentos foi considerada um elemento fundamental para a realização da atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações com o conhecimento estabelecidas por professores e alunos nos dois cursos de graduação da UFPE se deram de formas bastante diferentes. No curso 1, privilegiou-se o domínio do conteúdo e não constatamos durante a realização da pesquisa uma prática interdisciplinar. Quanto ao planejamento das aulas, P1 demonstrou flexibilidade em adotar novas estratégias de ensino e de avaliação, bem como interesse pelo aprendizado dos conteúdos de ensino, sem fazer uso de uma proposta formativa que investe na resolução de situações-problema.

Em contrapartida, constatamos que a relação com o conhecimento, no Curso 2, se deu em um processo de busca pela solução de *situações-problema*: a elaboração de projetos arquitetônicos. Os conteúdos foram recursos para o desenvolvimento de atividades profissionais. De modo flexível e interdisciplinar, o planejamento foi executado. A avaliação não se constituiu momento de culminância do processo de aprendizagem, mas como situação formativa, visto que houve uma relação de parceria entre os docentes e discentes, além da compreensão de que o conhecimento estava em contínua construção. Ajustes, esclarecimentos e reflexões foram características do momento avaliativo por nós analisado. Foi possível perceber, ainda, a integração disciplinar e a articulação de diversos conhecimentos que são contemplados no currículo, uma vez que o foco da formação esteve voltado à resolução de problemas reais.

Em ambos os cursos, constatamos uma preocupação constante dos professores em contribuir para uma formação de profissionais que tenham responsabilidade ética e compromisso com o social. Percebemos que dois os cursos apresentaram tanto aproximações quanto distanciamentos em relação à abordagem por competências, embora as propriedades atribuídas aos ofícios do professor e do aluno revelaram-se mais presentes nos sujeitos investigados vinculados ao Curso 2.

A partir da análise empreendida, compreendemos que a intenção pedagógica é um fator que favorecerá a escolha de uma teoria e/ou metodologia a ser utilizada nas situações de ensino. Desse modo, são as demandas formativas que nortearão os meios que melhor para o

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Por fim, consideramos que os processos de ensino e de aprendizagem são mais fecundos quando professores e alunos estão, de fato, engajados na situação educativa.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Monteiro, MACHADO, Laêda Bezerra, MELO, Márcia Maria de O. M. e AGUIAR, M. Conceição Carrilho (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para inclusão social. 13º ENDIPE, Recife –PE, 2006, pp.485-503.

GOMES, Viviane Cordeiro. **Formação pedagógica nas representações sociais de estudantes de licenciaturas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Componente curricular metodologia do ensino da educação física 1, [201?]**. Recife, [201?]. 2 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso de graduação em arquitetura e urbanismo da UFPE**. Recife, 2010. 136 p.