

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA :UMA PERSPECTIVA POLÍTICA E SOCIAL DA AVALIAÇÃO

1º Ten OTT Rodrigo Cesar Sansana¹

RESUMO: Frente à nova proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) – de se pôr em prática nos cursos de graduação o currículo por competência e à nova formulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (Enade) – surge a pergunta: Como as Instituições de Ensino Superior (IES) estão realizando a migração da estrutura curricular por disciplinas para currículos integrados e/ou por competência e, nesse percurso, como estão recebendo os alunos que já estão sendo avaliados com base nos currículos por competência (prova do Enem), ou como estão preparando os seus alunos que também já estão sendo avaliados com base nesses currículos (prova do Enade)? Este artigo apresenta a maneira como essas instituições de ensino estão se adaptando a esse novo currículo e como estão realizando seus processos avaliativos com base nesse novo sistema de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Transposição didática. Currículo por Competência. Avaliação.

RESUMÉN: Delante a la nueva propuesta del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) – de poner en marcha en los cursos de graduación el plan de estudios por competencias y delante a la nueva formulación del Examen Nacional de Enseñanza Secundaria (Enem) y del Examen Nacional de Desarrollo Estudiantil (Enade) – figura la pregunta: ¿Cómo Instituciones de Enseñanza Superior (IES) están realizando la migración del plan de estudios por asignaturas para los planes de estudios integrados y / o por competencia, y cómo están recibiendo a los estudiantes que ya se están evaluando basados en los planes de estudios por competencia, como el Enem, o cómo están preparando a sus estudiantes que también están siendo evaluados basados a esos planes de estudio, como es el caso del Enade? Este artículo presenta cómo esas instituciones educativas se están adaptando a ese nuevo plan de

¹ Graduado em Letras Português e Espanhol. Especialista em Língua Portuguesa e em Docência no Ensino Superior. Professor de Língua Portuguesa no Colégio Militar de Curitiba. rcsansana@gmail.com

estudios y cómo se realizan sus procesos de evaluación sobre la base de ese nuevo sistema de evaluación.

PALABRAS-CLAVE: Transposición didáctica. Competência curricular. Evaluación.

INTRODUÇÃO

O século XXI apresenta-se como um século de grandes e velozes mudanças. A necessidade da busca por novos “modelos” que nos permitam ter diferentes olhares, fazer interconexões e promover a comunhão de saberes, antes apresentados como contraditórios, torna-se cada vez mais evidente.

Essa necessidade, portanto, nos leva a reconceptualizar a noção que temos de currículo e a considerarmos a maneira como está ocorrendo a passagem do currículo disciplinar para o currículo integrado e deste para o currículo transdisciplinar ou por competência, visto que é neste último tipo de currículo que podemos compartilhar saberes com o objetivo de aprender a conhecer, de aprender a fazer, de aprender a conviver e de aprender a ser.

Assim, a importância de se tomar essa nova postura está no sentido de que, se uma organização curricular utilizar-se da transdisciplinaridade, ela impulsionará o educando a buscar uma aprendizagem significativa e criará situações de ensino-aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais, selecionados na proposta curricular, poderá interagir e propiciar processos de reconstrução do saber junto com o que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos.

Concomitantemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para este novo século, propôs avaliar o egresso do Ensino Superior quanto a sua competência e habilidade acadêmicas para ser um eficiente profissional em sua área de atuação. Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de também se rever a reconceptualização da avaliação, principalmente no Ensino Superior.

O CURRÍCULO

SIANO, ao citar MELLO (2007, p. 182-190), declara que, segundo esta autora, a proposta pedagógica entra em ação pela transposição didática que, por sua vez, utiliza-se da interdisciplinaridade e da contextualização para

articular as intenções educativas que seriam “transformar o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado”.

MELLO considera que, embora o conhecimento que se tenha de mundo não seja dividido em disciplinas, a complexidade desse conhecimento o levou a ser dividido em disciplinas e, uma vez fragmentado, a compreensão que se tinha do todo se perdeu. Dessa forma, faz-se necessária a integração e inter-relação dinâmica de todo o conhecimento fragmentado nas disciplinas para que se possam compreender novamente os fenômenos do mundo.

Assim, como prática do currículo escolar, a autora percebeu que a interdisciplinaridade pode ocorrer em diferentes níveis: o primeiro se daria quanto ao aspecto temático, a partir do qual um mesmo fenômeno – objeto de estudo comum a todas as disciplinas – seria descrito ou explicado na perspectiva de cada uma delas, concomitantemente, sequencialmente ou com um intervalo de tempo relativamente curto; o segundo nível, já mais complexo, se daria quando o conhecimento adquirido em cada disciplina isoladamente fosse requisitado para a compreensão e/ou (re)construção desse mesmo fenômeno, agora não mais fragmentado, mas complementar um do outro para a visão de um todo.

Mas para que se tenha uma visão interdisciplinar do mundo, ainda segundo MELLO, faz-se necessário também contextualizar o objeto de estudo que se está abordando. Para isso, ela sugere que se favoreça aos alunos uma “vivência de situações reais” ou simulação de “problemas e contextos da vida real que, para serem enfrentados, necessitarão de determinados conhecimentos e competências”.

Sendo assim, o currículo disciplinar, segundo as autoras, transforma o desenvolvimento das diversas disciplinas científicas em objeto da educação, que por sua vez é associado à educação formal. A partir desse ponto, conforme MACHADO, “os currículos fixam as matérias, a grade horária organiza o tempo disponível para explorá-las e as pessoas devem aprendê-las” (MACHADO apud SIANO, 2007, p. 87).

Portanto, diante desse cenário, segundo elas, a crítica se levanta para questionar a excessiva fragmentação e compartimentalização do conhecimento, a sobrecarga de informações em cada campo disciplinar e o número excessivo de disciplinas que se impõe ao aluno, impossibilitando o currículo disciplinar de dar conta da realidade atual do aluno. Porém, como concluem as autoras,

apesar das críticas, prevalece a idéia de que as disciplinas ainda não são dispensáveis, desde que permitam práticas interdisciplinares em níveis diferentes e momentos de transdisciplinaridade, incorporando o olhar para as práticas sociais e a realidade dos alunos. (SIANO, 2007, p.88)

Para elas,

é fundamental o domínio progressivo e sistemático dos diferentes campos do conhecimento por parte do aluno. A construção do domínio desse campo é que muda: deve ser contextualizado, inter e transdisciplinar, aplicável a diferentes situações-problema. Isso ocorre quando o aluno é levado a trabalhar com o conhecimento, em vez de apenas ouvir o que o professor diz. (SIANO, 2007, p. 89)

A transposição desse currículo para o currículo integrado se daria nas “interconexões que acontecem nas disciplinas” através das quais, segundo GARCIA (GARCIA apud SIANO, 2007, p. 50),

nos aproximamos com mais propriedade dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos e irredutíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina.

O enfoque desse tipo de currículo está em tornar a aprendizagem significativa, dando relevância aos conteúdos estudados. Para isso, busca-se levar o aluno a compreender o porquê do que está aprendendo e o que está aprendendo.

Em certos aspectos, esse tipo de currículo exigirá mais do aluno porque requisitará dele um conhecimento prévio ou um conhecimento experiencial relacionado ao conteúdo a ser estudado. E por quê? Porque, segundo as autoras,

a aprendizagem adquire sentido quando o aluno é capaz de incorporá-la como ferramenta para interpretar o mundo em que vive, ampliando a compreensão que dele desenvolveu e aumentando seu poder de interferir na realidade. (SIANO, 2007, p. 53)

Por fim, as autoras concluem que atualmente a proposta do currículo integrado é o de

atingir o que as disciplinas, em princípio, não podem contemplar: promover a relação entre conceitos e a articulação dos campos de conhecimento envolvidos no trabalho escolar e aproximar os

conteúdos escolares do mundo, da vida, da realidade social e, em certos casos, do mundo do trabalho. (SIANO, 2007, p. 54)

Já a transposição do currículo integrado para o currículo por competências ocorreria num

nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. (SANTOMÉ apud SIANO, 2007, p. 51)

Visando a um passo a mais na significação da aprendizagem para o aluno, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem desenvolvendo, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação (daí a mudança também na proposta de avaliação do Enem), uma nova proposta de currículo comumente conhecido como currículo por competências.

A proposta é desenvolver no aluno, dentro da aprendizagem significativa, a percepção do que é necessário fazer (questão da competência para fazer) e como fazer (questão da habilidade para fazer) diante de uma situação problema. Segundo MACHADO,

uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, no que se projeta. (MACHADO apud SIANO, 2007, p. 70)

Segundo a visão das autoras,

trata-se, quando se fala em competências, de criar ou utilizar-se de situações concretas nas quais o aluno seja levado a: analisar o problema colocado, como uma situação desafiadora; levantar hipóteses possíveis para seu enfrentamento; mobilizar conhecimentos e recursos cognitivos por meio dos quais articular estratégias de ação; implementar as estratégias selecionadas e construídas e avaliar sua validade. De forma similar ao que ocorre nos currículos integrados, tem como uma de suas características a tentativa de dar sentido à formação, um sentido que vinha se perdendo com a extrema especialização das disciplinas. (2007, p. 73)

Para concluir a apresentação sobre esse tipo de currículo, as autoras apresentam o ponto de vista de Neise Deluiz sobre o currículo por competência,

o que vem somente corroborar. Segundo a autora,

no modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. (DELUIZ apud SIANO, 2007, p. 79)

A AVALIAÇÃO

Como para OLIVEIRA avaliar é “expressar um juízo de valor em relação a algo, processo esse que implicaria aspectos objetivos, mas também subjetivos e que afetaria decisivamente atitudes, convicções e comportamento do homem em sentido amplo” (2007, p. 94), ela concluiu que a avaliação da aprendizagem estaria baseada na “concepção de educação do avaliador”, “carregada de valores e afetada pela subjetividade e visão de mundo de quem avalia” e comprometida com “um paradigma” que poderia ser ou mecanicista ou sistêmico (OLIVEIRA, 2007, p. 96). Sendo assim, a relevância dessa conclusão dá-se pelo fato de que todo processo avaliativo dos alunos estará condicionado ou baseado a partir desses três aspectos.

No primeiro aspecto, para ilustrar seu entendimento quanto às concepções de educação do avaliador, ela cita o quadro de José Dias Sobrinho, que retrata por um lado a concepção de educação como benefício público no qual “a sociedade é a referência”, onde “predominam valores como autonomia, cidadania, solidariedade, identidade e responsabilidade social” e cujo paradigma de avaliação seria a heurística (arte de inventar ou descobrir); por outro lado, retrata a concepção de educação como benefício privado no qual “as referências são o indivíduo e a empresa, em que predominam valores como sucesso individual, lucro, competitividade e mercado” e cujo paradigma de avaliação seria o experimentalista (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

Quanto ao segundo aspecto, a subjetividade e visão de mundo de quem avalia, OLIVEIRA não chega a mencioná-lo, mas quem o faz é HOFFMANN (1993, p. 58-86) que, ao tratar desse aspecto, apresenta primeiramente, de maneira indagadora, qual seria o entendimento dos professores, em um processo avaliativo, sobre o que seria uma questão objetiva (aquela que

aceita somente uma resposta certa previamente determinada) e uma questão subjetiva (aquela que sugere uma resposta pessoal do aluno), se detendo em seguida ao fato de que a subjetividade da resposta estaria condicionada à subjetividade da pergunta que, por sua vez, revela não só a intencionalidade pedagógica de quem a fez, mas também sua vivência e seus juízos quanto ao que é relevante ou não ao aluno saber. Mas, como aponta a autora, esse fato não se limita somente ao professor, ele também se encontra no aluno, que partirá de sua subjetividade para respondê-la.

E quanto ao terceiro e último aspecto, para ilustrar seu entendimento quanto ao paradigma mecanicista ou sistêmico, ela cita um trecho do livro de Fritjof Capra (*O Ponto de Mutação*), o qual afirma:

O paradigma mecanicista privilegia a individualidade, a luta, a competição. O paradigma holístico prefere o coletivo, o cooperativo, o complementar. Se um vê homogeneidade, o outro vê heterogeneidade. Se aquele propõe autoridade, este afirma a liberdade. Onde um se propõe reduzir, o outro se permite complexificar. Onde um vê separação, outro vê redes. (OLIVEIRA, 2007, p. 96)

Portanto, diante de todo esse cenário, ela considera, citando Cipriano Luckesi, que o avaliador necessita ser ético na hora de avaliar o educando. Para ela,

uma avaliação mais justa do ponto de vista ético deve contribuir para o avaliado desenvolver a autonomia e o gerenciamento da própria aprendizagem, numa relação democrática de transparência com o avaliador.

E ela entende como avaliação mais justa aquela que produz

bons e adequados instrumentos para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem dos educandos, sem subterfúgios, sem enganos, sem complicações desnecessárias, sem armadilhas. (OLIVEIRA, 2007, p. 100, 101)

Assim, para corroborar com essa postura ética do avaliador, a autora cita RIOS (2006) que afirma:

No processo de avaliação do docente não há sobrepujança de papéis, mas um encontro para refletir sobre o cotidiano. Assim, o avaliador está com o avaliado. Estar supõe uma situação de solicitude na qual o avaliador e avaliado, no diálogo, poderão

entender mutuamente suas perspectivas, isentos de julgamento de valor. Assim, a emancipação só pode existir entre homens livres e iguais e consiste na representação ética e política da necessidade humana de contar com a ação do outro. (OLIVEIRA, 2007, p. 101)

Portanto, a partir desse ponto, ela propõe ao professor no Ensino Superior que seu ato de avaliar esteja aliado ao “desenvolvimento pleno do ser humano, em suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética, etc.)” (OLIVEIRA, 2007, p. 101).

Prosseguindo em seu raciocínio, OLIVEIRA considera que a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior impõe ao professor alguns desafios, a saber:

- os avaliadores devem compreender os limites e as possibilidades da avaliação, sem assumir posturas de descrença, nem de exagerado otimismo pedagógico;
- os aspectos formativos da avaliação devem predominar sobre os técnicos;
- o processo de avaliar deve ser compreendido como prática de investigação e não de mera classificação; e
- a avaliação deve servir à formação e informação, à implementação de políticas públicas e, posteriormente, à certificação.

A partir desses desafios haveria para ela algumas perguntas que norteariam a avaliação da aprendizagem.

A primeira pergunta seria: quem avalia? Segundo ela, sob a responsabilidade do professor, o aluno poderia ser avaliado por uma hetero-avaliação, uma auto-avaliação ou uma avaliação mista ou co-avaliação.

A segunda pergunta seria: quando avaliar? Segundo ela, sempre. E isso poderia ser feito por meio de quatro modalidades: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação somativa e a meta-avaliação.

A terceira pergunta seria: como avaliar? Ela responde afirmando que “tudo o que o aluno produz pode demonstrar a aprendizagem realizada e, conseqüentemente, ser avaliado.” Haveria, portanto, segundo ela, situações formais e informais de avaliação, mas nunca uma avaliação ocasional.

A quarta e última pergunta seria: para que avaliar? Segundo ela, para se ter indicadores do desempenho dos alunos. Nesse sentido ela considera

importante a avaliação combinar alguns indicadores, como por exemplo, indicadores quantitativos e qualitativos com indicadores operacionais e/ou de resultados e/ou de impactos e/ou de contexto e/ou de processo.

Para concluir, ela aponta alguns erros frequentes no processo de avaliação da aprendizagem que indicam que raramente estamos preparados para avaliar uma vez que falta nas instituições de ensino uma cultura avaliativa. São eles:

- avaliar de forma incoerente com o processo ensino-aprendizagem desenvolvido;
- avaliar de maneira estereotipada, sem imparcialidade, de forma contaminada por estereótipos;
- avaliar de maneira eticamente condenável;
- desprezar a auto-avaliação;
- não praticar a avaliação continuada;
- avaliar sem esclarecer, previamente, os critérios e padrões;
- avaliar apenas o aluno, e não o processo e todos os que nele estão envolvidos;
- avaliar apenas conteúdos e os resultados, desconhecendo o processo de aprendizagem;
- realçar apenas os aspectos negativos, detectados com a avaliação, sem dar relevo aos aspectos positivos;
- avaliar apenas quantitativamente, ou apenas qualitativamente;
- utilizar instrumentos de avaliações inadequados;
- tentar avaliar a aprendizagem, desconsiderando o contexto que a envolve.

Corroborando ou não nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004, p. 24) relata que a própria teoria da avaliação constata que exames ou testes não seria uma avaliação propriamente dita por limitar-se somente a verificações e mensurações e que tal discurso ecoaria dos teóricos da avaliação que, em sua grande maioria, consideram que essas avaliações não são “plena e propriamente avaliação, embora possam fazer parte dela”, e quando aplicadas separadamente, não avaliariam a aprendizagem, senão uma dada circunstância, pois “não captam os valores agregados”.

O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO

Após a breve consideração sobre *O Currículo e A Avaliação*, mencionados acima principalmente no que se refere ao Ensino Superior, percebo que a divisão do curso de graduação em disciplinas semestrais e anuais, formando assim o “Currículo Disciplinar” de determinado curso, ainda se faz necessária visto que, em alguns aspectos, ainda se espera que o profissional egresso desse curso domine todo o conteúdo relacionado à área de sua graduação e, como isso não é possível de modo integrado e inter ou transdisciplinar, tem-se então a ministração do conteúdo subdivido em disciplinas que servirão de pré-requisito para outras disciplinas, como sendo uma sequência necessária e obrigatória de conhecimentos construídos para a integral formação desse profissional.

Nesse sentido, SIANO (2007, p. 110) procurou definir, e talvez também idealizar, primeiramente, a questão da abordagem modularizada. Ou seja, se há a necessidade dessa divisão por disciplinas dentro de um curso de graduação, que essa ocorra sob alguns critérios, tal como ser “centrada no aluno e na aprendizagem” e orientada para “resultados pretendidos, expressos sob a forma de objetivos e/ou competências” porque, segundo as autoras, dessa forma, o aluno desenvolveria “as atividades de forma individualizada, em seu próprio ritmo e de acordo com suas possibilidades”, sendo ele responsável pela sua própria aprendizagem. E isso é possível observar em IES que permitem aos seus graduandos montar sua grade horária conforme lhes convenha, ora antecipando, ora postergando algumas disciplinas; porém sempre observando os pré-requisitos que algumas solicitam.

A partir desse ponto, SIANO considera que o substrato necessário para o planejamento e a elaboração de um módulo deveria “determinar as condições iniciais” da aprendizagem, “descrever os pré-requisitos” necessários para a realização do módulo e suprir possíveis déficits detectados, objetivando alcançar os “comportamentos esperados” para aquele momento da aprendizagem e que serão constatados através de uma avaliação ao final do módulo. E isso sem descuidar em fornecer ferramentas ao aluno para sua “auto-avaliação”, de realizar avaliações diversificadas e compatíveis com os objetivos estabelecidos e de proporcionar “recursos e materiais para aprofundamento de questões de interesse” dos alunos (SIANO, 2007, p. 110, 111).

Aprofundando-se um pouco mais nas considerações das autoras sobre avaliação, elas consideram que a avaliação pode ser considerada como

uma atividade mediante a qual, em função de determinados critérios, se obtém informações pertinentes acerca de um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, emite-se um juízo sobre o objeto de que se trate e adota-se uma série de decisões relativas ao mesmo. (SIANO, 2007, p. 239 apud Miras e Solé, 1996:375)

Baseando-se nessa perspectiva, elas nos apresentarão suas considerações sobre a avaliação diagnóstica, somativa, formativa e iluminativa, avaliações que, segundo meu ponto de vista, ainda são praticadas, em sua grande maioria, somente nos Ensinos Fundamental e Médio, mas que também o seriam no Ensino Superior.

Quando as autoras abordam a avaliação diagnóstica, por exemplo, elas consideram que esse tipo de avaliação é “um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado” e/ou um diagnóstico das “aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo” e dos pré-requisitos que esse possui (SIANO, 2007, p. 242). Sendo assim, percebo que, apesar de o concurso vestibular ser um fator limitador e decisivo para definir quem está apto ou inapto para o Ensino Superior, ele também deveria fornecer informações relevantes à coordenação do curso pretendido, tal como uma avaliação diagnóstica, como por exemplo, se esse concursado apresenta as aptidões iniciais e os pré-requisitos necessários para o curso requerido.

Já as considerações que as autoras fazem sobre a avaliação somativa referem-se inicialmente ao fato de que, “além de informar”, ela também “situa e classifica”, tendo assim sua função principal a de certificar e/ou titular (SIANO, 2007, p. 242). E essa é a avaliação mais aplicada, para não dizer a única, em muitas IES.

Considerando o posicionamento das autoras quanto à avaliação formativa, de que essa avaliação proporcionaria informações sobre o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de maneira que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que ele se dirige, e de que ela informaria também ao aluno de “seus sucessos e fracassos, de seu próprio caminhar” (SIANO, 2007, p. 242), recordo que, com exceção do Ensino a Distância (EAD), não presenciei muitas situações em que tal processo avaliativo tenha sido praticado durante a minha graduação. Nos Ensinos Fundamental e Médio é possível reconhecer essa prática, ainda que não seja nos moldes de uma avaliação formal, mas informal; contudo, no Ensino Superior, sua prática é

percebida em casos isolados em que se necessita de um maior exercício para fixação dos conteúdos ora trabalhados.

Já a Avaliação Iluminativa, segundo SIANO, “preocupa-se com o todo, de forma sistêmica, holística (defende uma análise global e um entendimento geral dos fenômenos), preocupando-se com as interligações existentes nos fenômenos educacionais”. Tal fato é tão relevante para a autora que, citando VIANA, ela afirma que essa avaliação “tem como preocupação analisar a estrutura complexa dos fenômenos” e que ela “admite que os acontecimentos devam ser vistos nas suas inter-relações”, ou seja, ela “aceita a possibilidade de múltipla causalidade e tem como objetivo a complexa rede de causa e efeito” (SIANO, 2007, p. 246, apud VIANNA, p. 31). Tal afirmação me permite considerar que a Avaliação Iluminativa, diante de seu posicionamento frente à aprendizagem integral do alunado, seria a mais indicada para se trabalhar com o Currículo por Competência proposto atualmente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); o que ocorre, no entanto, é que esse tipo de avaliação pouco é visto nos cursos de graduação.

Diante desse quadro construído, a autora considera que todas essas abordagens sobre a Avaliação não são “antagônicas, mas complementares”, pois “contribuem para uma visão abrangente do objeto que está sendo avaliado” (SIANO, 2007, p. 247).

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa do tipo qualitativa descritiva, pois objetiva apenas conhecer e interpretar a realidade, sem a mínima pretensão de quantificá-la uma vez que não seria possível, no presente momento, o levantamento de uma amostragem significativa para o fim a que me proponho.

Este artigo, portanto, foi baseado em um estudo bibliográfico com seleção de fontes de pesquisa em publicações de autores importantes no meio acadêmico, embora considere que há uma escassez de material cuja temática se aproxima do tema a que me propus trabalhar. Neste caso, utilizei-me de questionários com depoimentos livres para constatar, confirmar ou refutar meus questionamentos.

O método realizado foi leitura exploratória e seletiva do material de pesquisa e reflexão e análise do material levantado, de forma a contribuir

para o processo de síntese e a obtenção de resultados.

A pesquisa teórica seguiu as seguintes etapas: levantamento e seleção da bibliografia, coleta de dados, crítica e interpretação dos dados, leitura analítica, fichamento das fontes selecionadas, análise comparativa, argumentação, discussão e conclusão dos resultados.

CONCLUSÕES

Diante dos resultados a que cheguei e baseado nos itens anteriores, percebo que ainda se faz necessário nas IES o currículo disciplinar e que, embora ainda se fragmente o conhecimento em grades curriculares dos diversos cursos, existe a evidência de que a prática do currículo por competências já tenha suas primeiras manifestações nas IES, seja por projeto político-pedagógico da própria instituição, seja como postura pedagógica dos próprios professores.

Dessa forma, ainda que este artigo não reúna conclusões estatisticamente comprovadas, seja no aspecto qualitativo, seja no aspecto quantitativo das afirmações aqui apresentadas, concluo que as IES ainda concebem seus currículos como disciplinares; que elas ainda não sabem como trabalhar com a questão da inter e transdisciplinaridade, mas que elas mostram indícios de que estão preocupadas em compreender e trabalhar, tal como proposto pelo MEC, com o currículo por competência.

Quanto à avaliação do corpo discente, os resultados a que cheguei fazem-me perceber que uma avaliação mais significativa e interdisciplinar depende muito da área do conhecimento à qual o curso de graduação pertence e, a partir do que fora apresentado por OLIVEIRA, quanto aos desafios propostos ao professor e às perguntas que lhe norteariam na realização da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, sem ignorar a possibilidade da ocorrência dos erros mencionados pela autora durante o processo de avaliação da aprendizagem, os quais indicariam que raramente estamos preparados para avaliar, uma vez que faltaria às instituições de ensino uma cultura avaliativa; concluo – tal como apontou o SINAES ao relatar que a própria teoria da avaliação constata que exames ou testes limitam-se somente a verificações e mensurações e que, quando aplicadas separadamente, não avaliariam a aprendizagem, senão uma dada circunstância – que os professores que formaram a minha amostra demonstram interesse genuíno pelo aprendizado de seus alunos. Para isso esses docentes também demonstram conhecimento

e/ou domínio das ferramentas necessárias para uma avaliação ética de seus alunos, embora essa avaliação não chegue ao que seria o ideal para a prática de um currículo por competência.

Sendo assim, considero neste momento, tal como apresentado acima, que ainda há entre os teóricos da avaliação uma dificuldade em se propor novas metodologias e maneiras de se avaliar, não só quanto à prática de um currículo por competência ou um currículo integrado, mas também quanto à prática de um currículo disciplinar.

Por fim, ressalto que, tal como a prática do currículo por competência, este artigo não reúne conclusões estatisticamente comprovadas, seja no aspecto qualitativo, seja no aspecto quantitativo das afirmações aqui apresentadas quanto ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SOBRE O ENADE

Segundo SIANO, o Enade, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, se ocuparia “com o desenvolvimento dos estudantes em relação às competências, saberes, conteúdos curriculares e formação em geral” dos estudantes, mas relacionado ao “perfil do curso”. Explorando “conteúdos de todo o espectro das diretrizes nacionais e não apenas conteúdos profissionalizantes”, o Enade relacionaria também “competências e saberes” com “os conteúdos aos quais os estudantes devem ser expostos durante a sua trajetória acadêmica”. Sendo assim, aplicado simultaneamente a concluintes e ingressos nos cursos de graduação, o Enade permite a estes comparar em que nível está o seu aprendizado e o quanto ainda lhes falta e àqueles “revisar os conteúdos estudados” (SIANO, 2007, p. 136).

Segundo elas:

O Enade tem ainda questões comuns a todas as áreas do conhecimento. São questões de conhecimento geral sobre o mundo em que vivemos e questões de ética e de cidadania, consideradas por especialistas necessárias ou importantes para a educação de todos os universitários, independentemente de suas áreas de especialização. O Exame inclui, pois, questões instrumentais que têm a ver tanto com a formação do profissional quanto com a formação do cidadão. (SIANO, 2007, p. 137)

SOBRE O CREDENCIAMENTO PROFISSIONAL

Segundo MARTINS (1992), a educação profissionalizante na universidade estaria procurando atender

a uma sociedade altamente tecnificada e burocratizada, fruto da “divisão de trabalho cada vez mais especializado; à exploração dos conhecimentos científicos e tecnológicos; e à crescente demanda por recursos humanos qualificados para as funções produtivas e gerenciais.” (MARTINS, 1992, p. 180)

Portanto, segundo o autor, o atual sistema de Ensino Superior deveria repensar a educação pós-secundária para desfazer a ambiguidade que há entre habilitação profissional específica e a educação universitária propriamente dita. Nesse sentido, ele questiona o atual fenômeno credencialista, que vê a universidade como o único veículo de formação ou habilitação profissional e/ou a única habilitada a fornecer a certificação ou credenciamento para o exercício profissional.

Sob essa perspectiva, quanto à habilitação profissional, MARTINS considera que os conhecimentos teóricos e a aquisição de habilidades práticas ou desempenhos ocupacionais específicos não são obtidos na universidade unicamente pelo cumprimento de um currículo formal, sendo esses, em maior ou menor escala, adquiridos fora dela ou do contexto acadêmico. Por esse motivo, a formação profissional relativa à aquisição de habilidades específicas não deveria ser associada à educação universitária. Segundo o autor, esta estaria voltada à “formação geral necessária à qualificação cultural, à formação da cidadania, ou à formação científica” (MARTINS, 1992, p. 181).

Assim, embora sugira a necessidade de se avaliar criticamente a função da universidade como agência formadora de profissionais qualificados, o autor reconhece que a sua contribuição é fundamental, mas não integral ou de competência exclusiva para tal formação profissional. E para reforçar o seu posicionamento, ele cita SCHWARTZMAN (1985), que diz existir

... um contraste crescente entre a rigidez e burocratização dos currículos universitários e os requisitos técnicos da atividade profissional, e poucos são os cursos que preparam efetivamente os profissionais para a vida e o trabalho. (MARTINS, 1992, p. 183)

Portanto, a partir dessa perspectiva, MARTINS considera a capacitação profissional um processo contínuo na vida ocupacional do indivíduo, e não uma “habilitação completa e definitiva para o exercício das profissões alicerçadas em conhecimentos técnicos e científicos” monopolizada pelas universidades (MARTINS, 1992, p. 183). Para ele,

estas se fortaleceriam assumindo a função precípua da educação universitária de prover a formação geral e fundamental com ênfase no aprofundamento das ciências. Trata-se de garantir ao estudante o instrumental de base e os conhecimentos fundamentais relativos à área profissional de seu interesse e, principalmente, o desenvolvimento de aptidões para aprender, incorporar, desenvolver e aplicar as inovações técnico-científicas. (MARTINS, 1992, p. 183)

Diante desse quadro, o autor considera também válido repensar “o credenciamento de habilitação profissional, no caso das profissões que requerem prévia comprovação de capacitação”, única e exclusivamente pelas universidades, visto que a plena capacitação para o exercício profissional ultrapassa o âmbito de competência dessas instituições (MARTINS, 1992, p. 184,185).

RECOMENDAÇÕES

Ambos os autores citados acima apresentam uma face diferente da mesma moeda. Enquanto o MEC, através do Enade – e, ao meu ver, também através do Enem – busca a formação integral do aluno através do currículo integrado e/ou por competência e para isso já teria até ferramentas necessárias para avaliá-lo, a exemplo desses exames, o que é ratificado por SIANO, as IES ainda não apresentam condições mínimas necessárias para a formação integral do seu alunado, tanto na questão do ensino pós-secundarista, quanto na questão da efetiva formação profissional que só será completa quando o aluno estiver atuando no mercado de trabalho na sua área de formação, o que é ratificado por MARTINS.

Portanto, recomendo, a quem de interesse for, a continuidade da pesquisa e do estudo aqui propostos pelas questões levantadas, bem como a necessidade de se discutir diretamente com o MEC, através de suas diversas diretorias e secretarias, o assunto ora apresentado.

REFERÊNCIAS

- DELUIZ, N. *O modelo das competências profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o currículo*. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- GARCIA, Lenise A. M. *Transversalidade e interdisciplinaridade (Educação e ciência on-line)*, 2000. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção de pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- MACHADO, N. J. *Sobre a ideia de competência*. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- MARTINS, Geraldo M. *Credencialismo, Corporativismo e Avaliação da Universidade*. In.: *Avaliação do Ensino Superior*. Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (orgs.) - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- MELLO, Guiomar Namó. *Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização*. In: SIANO, L. M. F.; GUIMARÃES, M. E.. **Currículo e formação docente para o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. *A Prática Pedagógica no Ensino Superior*. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.
- SANSANA, R. C. *Currículo e formação docente para o Ensino Superior. Trabalho de pós-graduação apresentado à disciplina Currículo e Formação Docente para o Ensino Superior do curso Docência no Ensino Superior da Universidade Castelo Branco*. Orientadoras: Prof.^a Dr.^a. Ziléa Baptista Nesp e Prof.^a. Ms. Maria Fátima Aucar Soler. Curitiba: 2010.
- _____. *Transdisciplinaridade e Currículo por Competência. O*

papel da Avaliação na Formação do Perfil Profissional dos Egressos do Curso Superior. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito para obtenção do certificado de Especialista em Docência do Ensino Superior. Orientadora: Maria Fátima Aucar Soler. Curitiba: 2011

SCHWARTZMAN, Simon. “*O que fazer com a universidade?*” *Ciência e Cultura* (Suplemento). SBPC, 37(11): 229-234, jul. 1985.

_____. “*Pela reformulação da estrutura corporativa da educação superior brasileira*” (texto de discussão apresentado à Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior). Brasília, set. 1985 (mimeo).

SIANO, Lúcia Maria França; GUIMARÃES, Maria Eloisa. *Currículo e formação docente para o Ensino Superior*. Rio de Janeiro: UCB/DECEX, 2007.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. - 3. ed., ampl. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.