A noção de competência no ensino superior: o Curso de Pedagogia da UFPB

The notion of competence in higher education

La noción de competencia en la educación superior

FABIANA SENA DA SILVA

Resumo: A natureza das transformações no modo de produção capitalista vem influenciando decisivamente a formação das pessoas, exigindo delas novas competências profissionais para a sua inserção e trajetória ocupacional. O propósito deste trabalho é contribuir para a compreensão da implantação da noção de competência no ensino superior brasileiro, de acordo com as definições das políticas educacionais a partir do final dos anos 1990, com foco no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para tal, examinou-se a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de graduação, regimentos da instituição e no projeto político-pedagógico do seu Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: competência; ensino superior; curso de pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract: The nature of the transformations in the way of capitalist production is influencing people's training, demanding new professional competences for their occupational insertion and trajectory. The purpose of this paper is to contribute to the understanding of the implementation of the notion of competence in Brazilian higher education, in accordance with the definitions of educational policies since the end of the 1990s, focusing on the Licentiate in Education at the Federal University of Paraíba (UFPB). To this end, this paper examines the application of the National Curriculum Guidelines in its undergraduate programs, institutional by-laws and the academic project of the College of Education.

Keywords: competence; higher education; Licentiate in Pedagogy; Directives and Bases of National Education.

Resumen: La naturaleza de las transformaciones en el modo de producción capitalista viene influyendo decididamente en la formación de las personas, exigiendo de ellas nuevas competencias professionales para su inserción y trayectoria ocupacional. El propósito de este trabajo es contribuir para la conprensión de la implementación de la competencia en la enseñanza superior brasileño, de acuerdo con ls definiciones de las políitcas educativas a partir del final de los años 1990, focalizando el Curso de Pedagogía de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para tanto, se examinó la aplicación de las Directrices Curriculares Nacionales en los curso de grado, regimientos institucionales y en el proyecto político-pedagógico do su Licenciatura en Pedagogia.

Palabras clave: competencia; enseñanza superior; Licenciatura en Pedagogía; Directrices Curriculares Nacionales.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o termo competência vem ocupando lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais no mundo, fazendo parte do cotidiano de alguns protagonistas sociais, como empresários, profissionais, governos, instituições educativas, etc., envolvidos nos processos de mudança e transformação em curso. Freqüentemente, esse conceito polissêmico é empregado como equivalente e sinônimo de qualificação. Entretanto, parte-se do pressuposto, expresso nas idéias de Ramos (2002), Manfredi (1998) e Dubar (1998), que qualificação e competência denotam sentidos e intenções diferentes.

Com as novas características, como a flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, a qualificação sofreu questionamentos sobre a sua adequação e a sua suficiência como estruturante das relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho, de modo que essas tendências passam a ser compreendidas, não mais pela qualificação, mas pela competência, por ser a fornecedora da flexibilidade exigida atualmente pelo mundo do trabalho em geral e a promotora do reconhecimento e da valorização dos aspectos subjetivos, não-formais e implícitos da qualificação (RAMOS, 2002). Múltiplos, portanto, são os significados da noção de competência. Neste trabalho, entende-se competência como a demonstração, dentro de situações concretas, de domínio de saberes e de habilidades, apreendidos e aprendidos, promovendo a capacidade de inovar com autonomia nas decisões e ações.

A introdução das competências no sistema educacional brasileiro, principalmente, no ensino superior parece revelar um ajuste para fomentar a competitividade e melhorar a inserção do país na economia internacional. Isso significa elevar a qualidade dos sistemas educativos e a preparação de recursos humanos de alto nível. A esse respeito, Tünnermann (2001, p. 29) assevera que os países que aspiram competir em novos espaços econômicos devem priorizar a formação de seus recursos humanos de mais alto nível, ao desenvolvimento científico, ao progresso técnico e a acumulação de informação, o que significa investir em educação, ciência, tecnologia e investigação. Este autor ainda afirma que a educação deve estar na perspectiva da competição.

Na tentativa de adequar as políticas educacionais brasileiras ao modelo de desenvolvimento econômico, as instituições governamentais responsáveis pelas iniciativas das políticas educacionais de ensino superior geraram um conjunto de documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, contemplando como ideário a flexibilidade curricular e a sintonia com o mundo do trabalho. O ensino superior foi convocado a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à formação de pessoas mais aptas a assimilar mudanças e mais autônomas em suas escolhas. Foi assim que neste nível de ensino, começou a se delinear com vistas à construção de competências, noção essencialmente individual,

identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho.

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO: A COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

No intuito de estreitar a relação entre o desenvolvimento econômico e o ensino superior, inserindo o país na economia internacional, houve a necessidade de iniciar, em 1996, uma reforma[1] nos cursos de graduação, tendo como elemento basilar a flexibilidade curricular e a relação com o mundo do trabalho. A reforma curricular dos cursos de graduação está amparada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, cujo inciso II do artigo 53, referente à Educação Superior, propõe: "fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes" (BRASIL, 1996, p. 21). Esta lei consubstanciou a necessidade de um documento de referência curricular nacional para os cursos de graduação, *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação*. Essas Diretrizes passaram a eliminar os *currículos mínimos* pelo excesso de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. Em substituição dos *currículos mínimos*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação tornaram os currículos mais flexíveis, possibilitando inserir o ensino superior nas discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho.

A reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada com a convocação do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESu) com o Edital n. 4/97, para as IES apresentarem propostas para a composição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. A idéia principal desse Ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) *flexibilidade na organização curricular*; b) *dinamicidade do currículo*; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na *formação geral*; f) *definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais*. Tais princípios visam adequar-se às exigências das reformas curriculares, mudando seu eixo de transmissão de conteúdos disciplinares

[1] As reformas educacionais brasileiras, iniciadas no início da década de 1990, baseiam-se nas orientações e pressões dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). E isto se dá em áreas como as da legislação, do processo de privatização e diferenciação institucional, do financiamento público e diversificação de fontes de recursos, e da natureza das instituições, entre outras. As razões decorrem da ordem econômico-política hegemônica em termos globais, em que ocorrem a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a crise e reforma minimalista dos Estados nacionais (SGUISSARDI, 2000).

para uma prática voltada para a construção de competências (RAMOS, 2002, p. 126). Com isso modificou a compreensão do espaço universitário como campo de formação profissional. O fato de ter modificado não significa que restringiu, pois os princípios supracitados e destacados dão possibilidade de criação dos currículos das IES. A reforma curricular deixa lacunas a serem preenchidas pelas IES através de seus projetos educativos que se propõe a realizar no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

As medidas traçadas para a composição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação passaram a se constituir em orientações gerais colocadas para a formação dos estudantes no campo científico e acadêmico das diferentes áreas, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharia e Tecnologia, para que possam orientar as IES a elaborarem os projetos políticos pedagógicos de seus cursos de graduação, bem como assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes e objetivando

> servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (MEC/SESu, 1997, p. 1).

As orientações básicas para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, segundo o Edital n. 4/97 (MEC/SESu), propiciaram centrar nas questões do delineamento do perfil do formando, desejado pelo novo mercado, ao lhe fornecer o diploma e as competências desejadas pelas IES; os conteúdos curriculares; a duração dos cursos; estruturação modular dos cursos; estágios e atividades complementares, que integram o vínculo com o mundo do trabalho em conexão com a avaliação institucional, fornecem subsídios para a construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação. Quanto à noção de competência, esta se evidencia no tópico do *perfil desejado do formando*, conforme o Edital n. 4/97 (MEC/SESu, 1997, p. 1), preconizando que o perfil profissional de cada área de conhecimento deve ser definido pelas IES, contemplando "as competências intelectuais dos alunos e refletindo as heterogeneidades das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível" (p. 1). Embora o documento aponte a necessidade de esboçar o perfil do formando dentro das exigências do mercado, ele não é restritivo. Pois considerando a autonomia das universidades, elas podem redirecionar os seus currículos para a reorganização da carreira profissional.

A implantação dos princípios das Diretrizes Curriculares na construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação ganhou força através

do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) (2000). Esta entidade reforçou as orientações colocadas pelo MEC, contendo no conjunto de aspectos, tais como perfil, competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração dos cursos, etc., já antes mencionados, as inovações científicas e tecnológicas e as exigências do mundo do trabalho para a formação e para o exercício profissional, baseadas nas determinações expressas no Edital n. 4/97 da SESu/MEC. Assim sendo, o ForGRAD entende que "as Diretrizes Curriculares devem assegurar que as IES proponham o Currículo em seu sentido mais amplo" e que o currículo deve apresentar flexibilidade na sua organização, permitindo ao aluno a diversificação de sua formação.

Na perspectiva dos parâmetros propostos pela ForGRAD e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, o curso de graduação pode ser considerado a etapa inicial da formação dos profissionais, portanto prevalece a compreensão de que o acompanhamento das transformações no mundo moderno exigirá educação continuada. Por isso, as Diretrizes Curriculares garantem ampla liberdade para a definição dos currículos plenos, sendo possível, desse modo, formar profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho.

Os princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares,[2] resumidamente, são: assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada. As Diretrizes Curriculares deixam margem para a liberdade de escolha do perfil do futuro profissional que cada IES aspira formar.

Quanto aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, estes se apresentam, também, resumidamente como: conferir maior *autonomia* às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no proces-

[2] A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação se deu de modo coletivo, convocando as IES e diversas entidades da sociedade organizada, lideranças sociais, intelectuais e políticas, técnicos e especialistas do campo da educação para apresentarem propostas.

so contínuo de educação permanente; contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

Ao observar o *Edital n. 4/97* e as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação*, o primeiro estabelece os itens com breve descrição para a construção do projeto político pedagógico, mesmo sendo apenas uma convocação para formular as Diretrizes Curriculares. O último é compreendido como uma normatização, através de princípios e objetivos da necessidade da reforma dos currículos do ensino superior. Os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação e Ciências Sociais da UFPB, por exemplo, seguem as orientações do referido Edital.

No que diz respeito ainda aos princípios e objetivos das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, as IES terão *autonomia* para a construção do projeto político pedagógico, desde que apresentem, no seu interior, os princípios e objetivos a partir das orientações condutoras já descritas anteriormente, entendendo que uma das categorias centrais para a elaboração do projeto político pedagógico é a competência.[3] A *autonomia* para a construção do projeto pedagógico está expressa também na LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 53), quando indica que as IES têm a autonomia para "criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino". Assim, a autonomia delegada às IES pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, para a composição dos seus currículos, tem em vista as particularidades de cada região e os problemas enfrentados pela comunidade onde elas estão inseridas. Reconhece-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação não devam apresentar uma definição da noção de competência, pois poderiam influenciar na construção dos projetos políticos pedagógicos das IES. Isso deve ser uma postura adotada pelas IES, já que a *autonomia* garante o pensar em uma formação voltada para a competência além do mercado de trabalho.

A autonomia que é atribuída às IES, no que diz respeito aos aspectos didático-científicos, administrativos e de gestão financeira para a construção do projeto político pedagógico, não é por elas exercida a respeito da introdução da abordagem por competência em seus currículos, bem como também não incorpora a noção de competência que cada IES terá como referência para a formação do futuro profissional e como ocorrerá o processo de ensino-aprendizagem com adoção dessa noção nos currículos de graduação. Apenas apontam as competências como um produto final em que o aluno deverá ter ao concluir o curso, conforme visto nos projetos políticos pedagógicos dos cursos da UFPB. Deste modo, a responsabilidade das IES em adaptar seus cursos às reais necessidades de formação de pessoal para todos os

[3] As demais são a flexibilidade, o perfil profissional, o mundo do trabalho.

setores implica que essas instituições têm liberdade de adaptar os cursos a cada nova realidade do mercado, podendo o ensino superior se restringir aos interesses mercadológicos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares podem ser entendidas como mecanismos de ajuste ao mundo do trabalho e aligeiramento da formação, por não apresentarem a discussão acerca da formação das competências.

Então, observa-se um afastamento do MEC, podendo entender como uma legislação flexível, que ao introduzir a abordagem de competências na formação do ensino superior não apresenta definições, atribuindo às IES a responsabilidade de apontar as competências e vinculá-las a cada área específica de atuação do profissional que as IES se propõem a formar para que os seus alunos sejam capazes de ingressar no mundo do trabalho. Para tanto, que compreensão está tendo a UFPB e, em particular, o curso de Pedagogia, sobre a noção de competência e como estará utilizando essa noção no cotidiano das suas atividades acadêmicas para a formação do seu alunado para que enfrentem ou não o mundo do trabalho?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: A COMPETÊNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO

A Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) n. 39/99 da UFPB estabeleceu a aprovação da sistemática de elaboração e de reformulação do projeto político pedagógico dos cursos de graduação da UFPB. Neste documento, a noção de competência emergiu a partir do projeto político pedagógico. A elaboração e reformulação do projeto pedagógico constituído pelo CONSEPE n. 39/99 foram justificadas pelas "mudanças socioeconômicas e políticas decorrentes da revolução informacional e suas implicações na formação profissional, conferida pelos Cursos de Graduação" e as "diretrizes fixadas pela LDB n. 9.394/96 que orientam a elaboração curricular" (p. 1).

Os aspectos que compuseram o projeto político pedagógico dos cursos de graduação da UFPB, conforme a Resolução acima (p. 2 e 3) foram: a história do curso, a justificativa para a reformulação, marco teórico, metodologia, objetivos do curso, perfil profissional, as competências, atitudes e habilidades, campo de atuação do profissional, as ementas, a sistemática de concretização do projeto político pedagógico do curso, as certificações de aprovação do projeto político. Ao analisar esta Resolução, verifica-se que ela seguiu a orientação geral do Edital n. 4/97, constatando que há apenas o repasse das informações às IES para a elaboração do projeto político pedagógico, ficando sem sentido a *autonomia* para as IES na produção do projeto. Ora, se as IES têm *autonomia* para a construção dos seus projetos político pedagógico, por que elas não a utilizam? O que dificulta o curso a reorganizar as suas propostas educativas?

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, de acordo com a LDB n. 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, elaborou um documento, em 2004, intitulado *Projeto Político Pedagógico:*

concepção, princípios e características, configurando-se como orientações técnicas, cujo objetivo é "facilitar a construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação" (UFPB, 2004, p. 1). Neste documento, o projeto formulado pelos cursos deve contemplar, no âmbito das competências, uma diretriz voltada para "o trabalho, como meio de possibilitar a formação de competências indispensáveis à prática profissional" (p. 6). A Resolução n. 39/99, confirma tal diretriz ao mencionar no art. 4, inciso VI, que "as competências, atitudes e habilidades, devem estar coerentes com os objetivos do Curso e com o perfil profissional", e que, por sua vez, esses objetivos devem ter como alvo a formação profissional e o perfil profissional, "devendo assegurar uma sólida formação de base generalista, crítica e ética" (p. 2).

Em consulta as resoluções do CONSEPE, 10 cursos[4] dos três campus (João Pessoa, Areia e Bananeiras) da UFPB possuem o projeto político pedagógico dos 59 cursos desta instituição. Isto evidencia que a maioria dos cursos, inclusive o curso de Pedagogia, ainda não construiu o seu projeto político pedagógico que oriente a sua prática formativa a partir da noção das competências, objetivando a sua sintonia com a nova organização do mundo do trabalho, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

A PROPOSTA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: A NOÇÃO DA COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

Considerando a perspectiva crítica sobre a noção de competência, a qual torna esta noção a partir da dimensão sociopolítica, comunicacional e de inter-relações pessoais (DELUIZ, 2001, p. 9), buscou compreender o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, cujos suportes residem na construção e na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que não estejam apenas ancoradas na dimensão técnica especializada.

O curso universitário de Pedagogia da UFPB vem sofrendo modificações em decorrência da reforma curricular da educação superior, iniciada pela LDB n. 9394/96 e sendo seguida pelas Diretrizes Curriculares. Assim sendo, o curso de Pedagogia da UFPB vem elaborando o seu projeto político pedagógico para estar consoante com as transformações que estão em curso. Para efeito de análise dessa investigação, recorreu-se a proposta inicial do Projeto Político Pedagógico[5] (2004) para o curso de Pedagogia, pois foi o único documento disponível que possibilitou

[4] Os cursos são Ciências da Computação (1999), Ciências Sociais (2000), Arquitetura (2000), Estatística (2000), Desenho Industrial (2001), Ciências Agrárias (2001), Odontologia (2002), Agroindústria (2003), Serviço Social (2003) e História (2004).

[5] Essa proposta foi elaborada pela comissão de reformulação, composta por docentes do curso de Pedagogia da UFPB, campus I.

um respaldo para a compreensão dos novos rumos desse curso, e a Resolução n. 13/96 do CONSEPE, que rege, atualmente, este curso. Nestes documentos estão configuradas a formação para a docência, com licenciatura plena em Pedagogia, nas áreas de Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais).

A Resolução n. 13/96, que orienta o curso em andamento, respaldou o atual currículo do curso de Pedagogia, quando foi adotado, o sistema seriado anual para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Sistema Seriado Semestral para as áreas de aprofundamento, substituindo a Resolução n. 2 de 1969 do Conselho Federal da Educação, a qual estabeleceu a estrutura curricular mínima do curso e se desvinculou da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Segundo a proposta do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia (CE/UFPB, 2004, p. 12), pretende-se: desenvolver no aluno as capacidades de compreender o processo de trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não-formal; compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica; identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas, como nos demais *locus* educativos; implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola.

Essa proposta também elenca saberes profissionais necessários ao pedagogo na sua formação para a docência e gestão, como: analisar, descrever e explicar as práticas educativas na escola, à luz de distintas teorias; dominar os conteúdos específicos às áreas básicas do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e literatura infantil), desenvolver a prática pedagógica numa perspectiva multidisciplinar; interpretar a prática educativa a partir dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, regional e local; resolver situações-problemas que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação de conhecimentos; utilizar formas distintas de acessar e processar conhecimentos, estratégias de ensino e materiais didáticos diversificados, bem como compreender as transformações, no mundo atual, mediadas por novas tecnologias; e propor formas de interação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e outras práticas sociais, concebendo-as como espaços educativos.

Assim, nos tópicos em que a proposta do projeto político pedagógico de Pedagogia apresenta as capacidades e os saberes que o aluno deve ter para atuar como profissional em sua prática de docência, percebeu-se que há uma diferenciação entre esses dois termos: capacidade e saberes. O termo capacidade, de acordo com Campos (2000, p. 41), é definido como "manifestação de um padrão de comportamento que foi aprendido antes e que atingiu o seu limite de aperfeiçoamento". Nesse sentido, emerge a compreensão de capacidade crítica que encontra apoio no conhecimento conceitual e no saber de experiência e implica na reflexão crítica e clareza sobre o conteúdo dos objetos examinados.

Quanto ao saber, este é configurado como "ato de saber, ou o processo através do qual um sujeito aprende; situação daquele que aprendeu algo ou, ainda, como produto da aprendizagem do sujeito, ou objeto culturais, institucionais, sociais" (SANTOS, 2000, p. 294). Observa-se na proposta do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia que há, somente, o apontamento das capacidades e saberes[6] do aluno, sem apresentar o motivo para o desenvolvimento dessas capacidades e saberes. Para Ramalho et al. (2003, p. 198), "uma soma de saberes jamais constitui uma competência para a ação", sendo necessário uma formação para a mobilização de recursos (capacidade, habilidades, saberes) e para a ação concreta. Exemplificando: uma pessoa pode conhecer as teorias da aprendizagem e não saber aplicá-las no momento oportuno. Questiona-se: o que o aluno fará com as capacidades e saberes se ele não souber por que e como utilizá-las? Aqui está o produto, mas para se chegar a isso é preciso pensar no processo. É inconcebível pensar no resultado ou no produto sem pensar no processo, de modo que é preciso refletir, sobretudo, nos objetivos e na metodologia utilizadas para a formação de novas competências do profissional pedagogo. Segundo Imbernón (2002, p. 38), tão importante saber o que deve fazer e como, é saber por que deve fazê-lo.

De acordo com a proposta do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, a metodologia se centra nas relações dinâmicas entre teoria e a prática ao longo das séries constitutivas do curso. Portanto, o currículo direciona para uma vertente dialógica e flexível. Isso possibilitaria uma formação voltada para a competência do profissional pedagogo? Acredita-se que não basta ter currículo dialógico e flexível, necessita articular essa dialogicidade e flexibilidade com os saberes e capacidades que o curso pretende formar.

Segundo Malglaive apud Ramos (2001, p. 4), é possível descrever um conjunto de ações que remeta para a competência subjacente, sem se perguntar como ela funciona. Isto ocorre quando se nomeia e se classifica as competências, acrescentando ao verbo "saber" ou à locução "ser capaz de" uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações. Tais expressões designam a concretização de uma atividade que o indivíduo realizará quando se formar, e não uma capacidade ou competência. Esse autor ressalta que "se mantém aberta a questão de saber o que devem adquirir os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam" (p. 5). A proposta do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia enumera uma série de habilidades e capacidades, como Malglaive apresentou o significado disso, que não oferece autonomia para o futuro pedagogo, por esta proposta não evidenciar *como* e, sobretudo, *por que* está aderindo a essa formação.

A proposta do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia apresenta ainda os objetivos e finalidades sobre o que se deseja com a formação do profissional,

[6] De acordo Malglaive apud Ramos (2001, p. 5) "os saberes em uso incluem o saber teórico ou formalizado e o saber prático. O saber teórico (que, a partir da realidade, define o que é), investido na ação, se desdobra em saber técnico (define o que se deve fazer) e saber metodológico (como se deve fazer)".

o que resulta numa redundância, uma vez que objetivo e finalidade tem o mesmo significado, não sendo possível identificar uma noção precisa de competência na proposta em destaque. Segundo Ramalho et al. (2003, p. 70), a apreensão de competência deve perpassar de modo histórica, ideológica, econômica, social o seu papel nos processos formativos, frente à nova reorganização da sociedade, a fim de não ficar atrelado somente às demandas do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas educacionais vêm adotando novos paradigmas nos seus currículos, tratando de adequar a educação às demandas desse mundo produtivo e visando preparar profissionais capazes de adequar ao novo contexto de continuar aprendendo. Entretanto, foi possível reconhecer através dos dados empíricos e documentais que essa relação é caracterizada por uma situação assimétrica, uma vez que é difícil a educação superior formar profissionais capazes de corresponder às concretas exigências do mundo do trabalho, principalmente os profissionais pertencentes às áreas das Ciências Humanas. Foi identificado através do objeto específico de análise – o curso de pedagogia da UFPB – as inúmeras dificuldades e impropriedades contidas no seu currículo para orientar e possibilitar ao seu alunado um tipo de formação baseada nas propostas das competências.

Diante de uma reforma curricular superior que preconiza a articulação da educação com as alterações no mundo do trabalho e com a reestruturação produtiva, mas que se observa incapaz de cumprir esses objetivos, seja pela impropriedade da relação, seja pela essência ou natureza da educação ou até mesmo pela inadequação curricular. Restam duas possíveis alternativas: continuar preservando atividades educacionais distanciadas das exigências imediatas do mundo do trabalho, ou assumir que a educação é produto social dos diferentes momentos conjunturais e contextuais dos processos históricos – ou exigências societais – e redefinir currículos e práticas educativas flexíveis e capazes de atenderem as necessidades mais imediatas de um mundo de trabalho que, rapidamente, muda de configuração. Afinal, o mundo vem exigindo comportamentos diferentes para enfrentar a rapidez das transformações científicas e tecnológicas que estão acontecendo. Esta segunda opção obriga a educação e, principalmente, ao ensino superior a revisar seus paradigmas e se transformar, recriando novas aprendizagens, e possibilitando ao seu alunado novos modos de pensar e atuar, coerente com o ritmo das novas demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394,* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL**.** Ministério da Educação. *Edital n. 4/97*. Disponível em: www.mec.gov.br/sesu/diretriz. Acesso em: 17 nov. 2004.

CAMPOS, Regina. Capacidade. In: *Dicionário da educação profissional:* núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado, 2000.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. *Projeto político pedagógico*: proposta inicial do curso de Pedagogia. João Pessoa: [s.n.], 2004.

DELUIZ, Neise. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac,* Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.

ForGRAD. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.* 2000. Disponível em: www.mec.gov.br/sesu/ftp/DocDiretoria.doc. Acesso em: 05 jan. 2005.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002 (*Coleção Questões da Nossa Época*; v. 77).

MANFRENDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B. e GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino:* perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências:* autonomia ou adaptação? 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Eloísa. Saber. In: *Dicionário da educação profissional.* Belo Horizonte: Fidalgo e Machado, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s. n.], 2000. Educação não é privilégio. GT 11 - Política de Educação Superior.

TÜNNERMANN, Carlos. *Transformação da Educação Superior*: desafios e perspectivas. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 13/1996*. Reestrutura o Currículo do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Educação, do Campus I, com base na Resolução n. 2/69, do CFE, e dá outras providências. João Pessoa, 1996. Disponível em: www.ufpb.br/sods.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 39/99*. Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a Resolução n. 89/81, deste Conselho, e dá outras providências. João Pessoa, 1999. Disponível em: **www.ufpb.br/sods.**

FABIANA SENA DA SILVA é Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Doutoranda em Letras na mesma Universidade. E-mail: fabianasena@yahoo.com.br.

Recebido em outubro de 2005.
Aprovado em maio de 2007.