

O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA UNIVERSIDADE: PERCEPÇÃO DE DOIS DOCENTES

Robson Machado Borges ¹

Cátia Maria Nehring ²

RESUMO

Historicamente, o processo de ensino e aprendizagem nas Instituições de Educação Superior no Brasil se pauta pela perspectiva de conteúdos. Considerando as constantes mudanças sociais, científicas e tecnológicas, na terceira década do século XXI a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) realizou uma inflexão na estrutura de seus cursos de formação inicial, passando de um currículo por conteúdos para o ensino por competências. Nesse processo, entre os diversos conceitos atribuídos à expressão competências, a Unijuí adotou o entendimento proposto por Zabala e Arnau, para os quais uma competência diz respeito a uma ação constituída por três aspectos indissociáveis e complementares: conhecimento (saber), habilidade (fazer) e atitude (ser), concretizando-se via desafios e situações do cotidiano em contexto real. A partir disso, este estudo buscou identificar a percepção de dois docentes sobre seus entendimentos acerca da passagem do currículo por conteúdos para o currículo por competências, a partir de suas distintas experiências. Metodologicamente, com um olhar qualitativo, a partir da perspectiva de mini grupo focal, dois professores que atuam na Unijuí dialogaram sobre suas experiências com o processo, em um diálogo gravado e orientado por questões norteadoras, com duração de aproximadamente duas horas. Os resultados indicam que o currículo por competências tem permitido uma formação qualificada e ampliada aos estudantes, destacando a mobilização dos saberes em contexto real desde o início da graduação. Não obstante, há uma série de desafios a serem superados para qualificar o ensino por competências na universidade, considerando que os professores são diversos e se posicionam de diferentes modos frente às mudanças de perspectiva de currículo.

Palavras-chave: Mudança curricular, Formação por competências, Educação superior, Currículo, Formação continuada.

¹ Doutor em Ciências do Movimento Humano. Docente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ). Coordenador institucional do PIBID na UNIJUÍ, robson.borges@unijui.edu.br

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS - UNIJUÍ-PPGEC-GEEM. Coordenadora de área do PIBID-UNIJUÍ, catia@unijui.edu.br



INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o processo de ensino e aprendizagem nas Instituições de Educação Superior no Brasil se pauta pela perspectiva de conteúdos ou conteudista. Pode-se dizer que esta ideia se consolida em função de razões estruturais (modelo de cátedras, faculdades profissionais, processos de regulação e avaliação de diferentes órgãos), culturais (prestígio do professor em sua área de atuação, privilégio do saber específico da área e não o processo de aprendizagem) e operacionais (turmas grandes, infraestrutura limitada e incentivos acadêmicos prioritariamente centrados na atividade de pesquisa). Esse conjunto de razões, entre outras, criou um “habitus” pedagógico que naturalizou a aula expositiva, a centralidade no professor, a ementa enciclopédica e a avaliação memorística.

Com o avanço das demandas sociais, crises climáticas e sanitárias e movimentos internacionais, como o processo de Bolonha e Tuning (América Latina), como exemplos, difunde-se a lógica de resultados de aprendizagem, avaliação autêntica e integração teoria-prática. No Brasil, pode-se destacar as constantes alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, que passam a apresentar e demandar competências em diferentes áreas de formação. Além disso, há a implantação da curricularização da extensão (norma nacional que estabelece pelo menos 10% da carga horária em atividades de extensão), fortalecendo a conexão entre conhecimento acadêmico e problemas reais da sociedade.

Mesmo com todas essas demandas, em muitas instituições superiores ainda é vivenciada cotidianamente uma grade curricular a partir de pré-requisitos, privilegiando a linearidade e a centralidade nos conteúdos, apesar de Projetos Pedagógicos de Cursos e das Diretrizes Curriculares Nacionais apresentarem a necessidade de explicitação de competências. Este processo é agravado por políticas de ampliação de acesso (ampliação das universidades e institutos federais e da modalidade EaD, no Brasil), baixos indicadores de empregabilidade e de resultados avaliativos em diferentes cursos.

Este cenário, aliado à certa “crise” de reconhecimento da ciência – à época, reforçado por um governo nacional de extrema direita –, às transformações do mercado de trabalho, à necessidade de formação de profissionais para um mundo de constantes mudanças sociais, ambientais, científicas e tecnológicas, na terceira década do século XXI a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) realizou uma inflexão na estrutura de seus cursos de formação inicial, passando de um “currículo por conteúdos” para um “currículo por competências”, a partir de um contexto de crise sanitária, crise de confiança





na ciência, redução drástica no número de matrículas, mas tendo clareza, que era necessário repensar a formação superior na perspectiva de uma mudança de cultura institucional, principalmente do fazer docente. Tal ação ocorreu, considerando a adoção de currículos por competências em universidades no Brasil e no exterior, o que reflete um movimento internacional para alinhar a formação universitária às demandas contemporâneas de trabalho, cidadania e inovação. Em vez de priorizar a cobertura de tópicos e conteúdos, a lógica por competências chama a atenção para o que o estudante efetivamente sabe fazer com o que aprende, em contextos reais e complexos.

Nesse processo, entre os diversos conceitos atribuídos à expressão competências (Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2013; Unesco, 2016, etc.), a Unijuí adotou o entendimento proposto por Zabala e Arnau (2010), para os quais uma competência diz respeito a uma ação constituída por três aspectos indissociáveis e complementares: conhecimento (saber), habilidade (fazer) e atitude (ser), concretizando-se via desafios e situações do cotidiano em contexto real. Como os autores explicam: “[...] a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (Zabala; Arnau, 2010, p. 11). A imagem que segue busca representar esta ideia.

Figura 1 - Constituição da competência



Fonte: Borges e Martins (2024, p. 4)

Considerando a necessidade de olhares avaliativos sobre tal processo, este estudo tem como objetivo identificar a percepção de dois docentes sobre seus entendimentos acerca da passagem do currículo por conteúdos para o currículo por competências, a partir de suas distintas experiências.



METODOLOGIA

Este estudo está pautado em uma abordagem qualitativa e se constituiu a partir de um mini grupo focal. Conforme indicado por Gulisano (2019), o intuito de um grupo focal é investigar, obter informações, pontos de vista e opiniões sobre um determinado assunto, acontecimento ou problema. Especificamente, entre os diferentes tipos de grupos focais, o “mini grupo é um grupo pequeno que envolve no máximo seis pessoas e permite resultados mais aprofundados do que o grupo completo” (Gulisano, 2019, p. 21, tradução dos autores).

Com essa perspectiva, dois professores que atuam na área das Licenciaturas na Unijuí participaram do mini grupo focal. As características desses docentes, relacionadas ao objetivo deste estudo, constam na descrição apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes

Características	Docentes	
	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>
<i>Formação</i>	Doutora em Educação	Doutor em Ciências do Movimento Humano
<i>Tempo de atuação na Universidade</i>	Aproximadamente 35 anos	Aproximadamente 11 anos
<i>Funções vinculadas à formação inicial desempenhadas no período do ensino por competências na Universidade</i>	Reitora e docente em componentes curriculares no curso de Matemática	Coordenador de curso e docente em componentes curriculares no curso de Educação Física

Fonte: Os autores (2025)

No segundo semestre de 2025, esses docentes dialogaram, a partir de algumas questões norteadoras, sobre suas experiências com o processo de *passagem* do ensino e aprendizagem por conteúdos para o currículo por competências – considerando o período de fevereiro de 2021 a julho de 2025, totalizando nove semestres de atuação nos cursos de graduação, com a nova proposta curricular –, em um diálogo gravado com duração de aproximadamente duas horas. Neste trabalho, os dois professores manifestaram suas lembranças e entendimentos, considerando suas diferentes experiências e funções que ocuparam durante os quatro anos e meio do ensino por competências na Unijuí.





Essa conversa teve as seguintes questões como roteiro balizador do diálogo: Quais os êxitos da implantação do currículo por competências na universidade? Quais as dificuldades e desafios no processo de implantação do currículo por competências na universidade? A partir da experiência vivenciada, quais os entendimentos sobre a passagem do processo de ensino e aprendizagem por conteúdos para o currículo por competências?

Após a efetivação do mini grupo focal o diálogo foi transcrito na íntegra, constituindo os dados analisados neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que os dois docentes, apesar das distintas funções vinculadas à formação inicial desempenhadas no período do ensino por competências na universidade, compartilham entendimentos idênticos. A transcrição do diálogo permitiu identificar que os professores percebem, por um lado, êxitos importantes com a adoção do currículo por competências e, por outro, reconhecem uma série de desafios a serem superados para uma aproximação mais plena do conjunto de docentes da universidade com a perspectiva de competências.

Ao analisar os **êxitos obtidos com o currículo por competências**, inicialmente, os professores destacaram que os estudantes passaram a estudar a partir de problemas reais desde o início de sua formação, de modo que os cursos de graduação na Unijuí tiveram uma maior aproximação com o “locus” profissional. Isso levou os professores a buscar aproximação com ambientes profissionais para os quais estão formando os estudantes/futuros profissionais, necessitando interagir com instituições diversas (escolas, empresas, hospitais, indústrias, prefeituras, etc.). Assim, as ferramentas conceituais são mobilizadas a partir de situações reais apresentadas pela comunidade³, o que faz com que os estudantes atribuam maior sentido e significado ao que estudam. Afinal, se a competência, a partir dos autores que a Unijuí adotou (Zabala; Arnau, 2010), pressupõe a necessidade de mobilizar saberes em contexto real, este parece ter sido um grande êxito. Os estudantes estudam para resolver uma situação real e não, unicamente, para responder uma avaliação, visando aprovação no componente curricular.

³ Desde o início do currículo por competências, a Unijuí disponibiliza um site pelo qual a comunidade em geral pode cadastrar demandas reais para a universidade (<https://soumais.unijui.edu.br/>). A partir dos desafios cadastrados, os acadêmicos têm a oportunidade de mobilizar os saberes estudados em cada módulo em contexto real de suas futuras profissões. Para além disso, cada módulo/semestre apresenta um tema geral que tem a função de agregar os componentes curriculares.





Nessa linha, outro avanço na implementação do currículo por competências é a conexão efetiva entre teoria e prática. A partir das vivências durante o curso, os estudantes utilizam as teorias para solucionar demandas práticas indicadas por instituições e profissionais de sua futura área de atuação.

Outro resultado positivo indicado pelos dois participantes, é a ampliação do número de professores que atuam com metodologias de aprendizagem ativa. Vários docentes da universidade passaram a considerar que uma aula pode ser organizada em diferentes momentos, com distintas situações de aprendizagem. Assim, se um momento expositivo do professor é fundamental em uma aula, entende-se que não pode ser o único. É preciso considerar a existência de tantas outras situações de aprendizagem (momentos de indagações, debates, entrevistas, seminários, situações-problemas, projetos, estudos de caso, etc.). Sobre isso, uma pergunta instigadora pensada pelos dois docentes é: eu oportunizo os meus estudantes a aprender de diferentes formas?

Outro resultado indicado como positivo pelos dois docentes, foi a ampliação do número de professores que passaram a planejar colaborativamente. A nova perspectiva de ensino e aprendizagem, fez com que professores de determinados cursos passassem a estudar conjuntamente, sistematicamente, para conseguir conduzir as aulas por competências. Um exemplo disso é apresentado em Borges (2024). Ao analisar o processo de implementação, bem como os resultados iniciais, do currículo por competências no curso de Educação Física na Unijuí, o autor aponta que todos os docentes alocados no semestre, mais o coordenador do curso, constituíram um grupo de estudos colaborativo em cada módulo, durante um ano e meio. Com frequência quinzenal, nas sextas-feiras à tarde, o grupo se reuniu para estudar e definir coletivamente como o processo de ensino e aprendizagem por competências seria efetivado⁴. A imagem que segue mostra um instante de um encontro de estudos.

⁴ Como autor explica: “a partir do planejamento em grupo, os professores alocados em cada módulo realizaram as seguintes ações, cronologicamente: construíram propostas iniciais dos planos de ensino de cada Componente Curricular Disciplinar que iriam ministrar; apresentaram os planos de ensino para apreciação dos colegas; estabeleceram critérios para avaliação dos planos de ensino; analisaram e fizeram considerações, críticas e sugestões aos planejamentos dos pares; refizeram/qualificaram seus planos com base nas indicações recebidas e apresentaram novamente ao grupo; planejaram coletivamente o desenvolvimento das aulas; definiram critérios para analisar se cada aula considerava os três elementos da competência e a participação ativa dos alunos; estudaram instrumentos de avaliação diversificados, considerando tanto o aprendizado dos estudantes quanto suas próprias atuações; definiram uma estratégia metodológica para condução das aulas. Todas essas ações foram compartilhadas entre os professores, em um grupo criado no aplicativo multiplataforma para mensagens instantâneas, postagens de documentos, chamadas de voz e vídeo WhatsApp [...]” (Borges, 2024, p. 8).



Figura 2 – Imagem de um encontro de estudo colaborativo



Fonte: Borges (2024, p. 9)

Outro ponto exitoso na percepção dos sujeitos, foi a avaliação ter ganhado um sentido mais autêntico, indicando para o professor aquilo que precisa ser reorganizado em seu planejamento e, para o estudante, o caminho percorrido e a percorrer para o seu aprendizado. Nesse processo, a maioria dos professores passou a reconhecer que é preciso avaliar além da memorização, de modo que se no currículo por conteúdos bastava que os estudantes compreendessem os assuntos – o que já não era simples – no currículo por competências é necessário, também, avaliar se eles conseguem mobilizar os saberes em contexto real, ou o mais próximo dele possível. Esse fato gerou a ampliação dos instrumentos de avaliação utilizados nos componentes curriculares, considerando a diversidade de possibilidades existentes (entrevistas, vídeos, resenhas, portfólios, questionários, seminários, áudios, textos, planejamentos, resolução de situações-problemas, fóruns, projetos, dossiês, trabalhos de campo, debates, resumos, avaliações teóricas/provas, resolução de estudos de caso, artigos, práticas corporais, etc.) e a constatação que, dependendo do que se for avaliar, determinados instrumentos não permitem verificar o aprendizado dos estudantes.

Como outro ponto de sucesso, é possível indicar o reconhecimento da importância do desenvolvimento da dimensão atitudinal em atividades de trabalho e particulares, percebendo que ela tem influência na condição profissional. No currículo por conteúdos essa pertinência não era tão explícita, não havendo a necessidade de estar presente nos planejamentos e nos instrumentos de avaliação, como é preciso na educação por competências. Corroborando com esse entendimento, Borges (2024, p. 18) destaca o avanço do currículo por competências ao “reconhecer que a dimensão atitudinal é um elemento presente e importante nas atuações laborais e pessoais, que têm influência na condição profissional, especialmente, na vida dos jovens nesta época”.





Em sentido semelhante, os participantes também consideram como um êxito o fato de que ao trabalhar com situações-problemas a partir do contexto real da profissão, os estudantes demandam conhecimentos em ordem diferente da sequência cronológica que os professores apresentavam os conteúdos anteriormente, o que gera a necessidade de desacomodação e aperfeiçoamento na capacidade de mediação docente a partir de o que os estudantes propõem. Essa situação é instigadora, pois retira do docente a ideia de organização sequencial e temporal da aula, uma vez que os estudantes indicam os assuntos que precisam saber – para resolver as situações-problemas – em distintas ordens, de acordo com suas experiências e saberes atuais. Logicamente, essas demandas mudam de um grupo de estudantes para outro, o que demanda perspicácia do professor ao considerar os assuntos em estudo a partir das dúvidas dos estudantes.

Como ponto exitoso final a ser destacado, passados quatro anos e meio da experiência, os dois docentes compreendem que os estudantes podem aprender efetivamente em um currículo por competências, sem prejuízos profissionais futuros. Como defendido em Borges (2024, p. 18), no currículo por competências “é possível manter a densidade teórica-conceitual de modo que teorias e conceitos não sejam deixados de lado, pelo contrário, constituam um arcabouço teórico que sustente as práticas”.

Em relação aos **desafios a serem superados** para qualificar o currículo por competências, a partir da experiência adquirida com o processo, apesar de considerar a proposta extremamente exitosa, os dois docentes apontam vários aspectos. Inicialmente, consideram pertinente mencionar que em uma universidade com mais de 40 cursos de formação inicial e aproximadamente 350 professores, os sujeitos se posicionam de formas distintas, não havendo um modo único de atuação frente ao currículo por competências. Dito de outro modo, os docentes – tanto os que já atuavam na instituição antes do currículo por competências, quanto os que ingressaram após a implantação da nova perspectiva – adotam posicionamentos diferentes, por vezes se alinhando mais em alguns assuntos relacionados às competências e, em outras vezes, distanciando-se em outros tópicos. Como apontado em Borges (2024, p. 1), “[...] os docentes se movimentam e se posicionam em níveis diferentes, em relação ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas por competências”. Por isso, neste texto um mesmo ponto pode ser vinculado a um êxito e, em outro momento, indicado como uma dificuldade a ser enfrentada.

A partir desse esclarecimento, um desafio a ser superado, diz respeito à efetivação do planejamento colaborativo entre os docentes dos módulos de todos os cursos, entendendo que é preciso aumentar ainda mais os casos de professores que estudam colaborativamente,





sistematicamente, para ministrar as aulas por competências. A colaboração entre docentes é essencial para o sucesso do ensino por competências. Ações tradicionais de um docente trabalhar com “a minha disciplina”, “a minha aula”, de forma isolada e descontextualizada dos outros componentes curriculares, não colabora com um currículo por competências. Nessa perspectiva, não é mais possível “fechar a porta e fazer o que bem entender”, de forma desarticulada com os outros docentes da semana ou até dos semestres. O currículo por competências demanda um trabalho coletivo e colaborativo, tanto de ensino, quanto de aprendizagem. Quando se busca apresentar soluções para problemas reais do campo profissional, não é consentâneo um docente fazer algo isolado na segunda, outro abordar os temas sem contexto na terça e, assim, por diante. Sobre isso, a Docente 1 apresentou uma comparação extremamente interessante:

assim como os professores se preparam para abordar suas pesquisas, projetos de investigação e grupos de pesquisa, precisam estudar para atuar em um currículo por competências. Muitas vezes, quando a gente fala em atividade do ensino, parece que tudo ‘está dado’ e não se necessita evoluir como docente em aula. Pelo contrário! É necessário se preparar para conduzir as aulas por competências, inclusive, enquanto coletivo, pois, a ideia de um ‘fazer docente sozinho’ não cabe no currículo por competências.

Outro desafio a ser superado, vincula-se à necessidade de diversificar as metodologias de ensino e aprendizagem, indo além da abordagem expositiva tradicional e promovendo a interação e a participação ativa dos estudantes. Quando, por exemplo, analisa-se a pergunta: “como o aluno pode aprender alguma coisa?”, constata-se que somente uma aula expositiva não é suficiente no currículo por competências. Como Antunes (2007) alerta, aula não é discurso. Os estudantes podem aprender de diferentes formas, o que remete aos docentes compreenderem que podem ensinar de modos distintos. A educação superior não tem professores de formação, na maioria dos cursos, ela tem especialistas competentes, que produzem conhecimento, mas que precisam saber ensinar alguém a partir de uma área de conhecimento. Então a questão metodológica precisa de atenção, de modo que o professor necessita ter uma formação para docência, afinal, “[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar” (Tardif, 2014, p. 43-44).

Os dois docentes também apontam que, possivelmente, o maior conflito para alguns professores seja o entendimento que um currículo por competências retira os conceitos (as teorias) da formação. Ao olhar para suas experiências concretas de quatro anos e meio com a educação por competências, ambos defendem que isso não faz sentido no caso da Unijuí. Se a habilidade se relaciona com a ideia de mobilização, há que se ter um conhecimento





(conteúdo) a ser mobilizado, de modo que o conhecimento é um elemento essencial na competência (conforme a Figura 1 deste texto destaca). Como Zabala e Arnau (2010, p. 11) explicam, “a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às **habilidades e atitudes**”.

Mais um desafio a ser superado é a ausência de critérios claros de avaliação, considerando os três elementos da competência e a necessidade que fiquem explícitos para os estudantes. No primeiro ponto, percebe-se que nem todos os docentes selecionam instrumentos de avaliação que permitem avaliar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, o que limita a verificação da efetivação de um componente curricular por competências. No segundo ponto, há docentes que não conseguem deixar claro para os estudantes o que realmente será cobrado, detalhadamente, em cada avaliação. Trata-se de assuntos relativamente novos que os docentes precisam considerar em sua atuação profissional, inclusive, quando se considera o longo tempo de educação por conteúdos, um currículo por competências se apresenta como uma dificuldade para os professores, que se deparam frente ao desconhecido. Contudo, esse problema pode ser superado. Como constatado em Borges e Martins (2024, p. 1),

os resultados apontam que, inicialmente, os professores se sentiram angustiados e desconfortáveis quando foram desafiados a ensinar a partir de outra perspectiva diferente da tradicional. Com o tempo, passaram a reconhecer e defender a educação por competências no Ensino Superior, destacando a importância do planejamento e da mobilização de conhecimentos em contextos reais.

Em linha parecida, outro desafio é qualificar as devolutivas/*feedbacks* aos estudantes. Boa parte dos docentes apresenta dificuldades de tornar explícito aos estudantes os motivos pelos quais determinada nota/conceito foi atribuída em uma avaliação, de modo que os acadêmicos nem sempre tomam conhecimento de o que aprenderam, o que falta aprender e como fazer para alcançar o aprendizado ainda não constituído. Isso ocorre pela falta de clareza na indicação dos critérios de avaliação e pelas devolutivas serem tardias ou genéricas.

Ainda, a dificuldade inicial dos estudantes ao tomarem contato com a perspectiva de competências é apontada pelos dois docentes como um desafio a ser enfrentado. O entendimento é que os estudantes estavam acostumados com o ensino por conteúdos e leva um determinado tempo para que eles se acostumem com a dinâmica das aulas, a qual exige maior implicação e participação dos mesmos, entendendo que ao chegar na universidade farão muito mais do que apenas escutar o professor.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar identificar a percepção de dois docentes sobre seus entendimentos acerca da passagem do currículo por conteúdos para o currículo por competências, a partir de suas distintas experiências, constatou-se um alinhamento entre as leituras dos professores, mesmo desempenhando funções distintas no período de implantação dos currículos na universidade. Os resultados indicam que os dois docentes acreditam que o currículo por competências tem permitido uma formação qualificada e ampliada aos estudantes, pois, com o currículo por competências: a) os estudantes passaram a estudar a partir de problemas reais desde o início de sua formação, com uma maior aproximação com o “locus” profissional; b) os estudantes experimentaram maior conexão efetiva entre teoria e prática; c) ocorreu a ampliação do número de professores que atuam com metodologias de aprendizagem ativa; d) aconteceu a ampliação do número de professores que passaram a planejar colaborativamente; e) a avaliação ganhou um sentido mais autêntico, tanto para os professores, quanto para os estudantes; f) ocorreu o reconhecimento da importância do desenvolvimento da dimensão atitudinal em atividades profissionais e pessoais; g) ao trabalhar com situações-problemas a partir do contexto real da profissão, os alunos demandam necessidade de conhecimentos em ordem diferente da sequência cronológica que os professores apresentavam os conteúdos anteriormente.

Não obstante, os dois docentes identificaram uma série de desafios a serem superados para qualificar o ensino por competências na universidade, considerando que os docentes são diversos e se posicionam de diferentes modos frente às mudanças de perspectiva de currículo. A saber: a) mesmo que as ações de planejamento colaborativo entre os docentes tenham aumentado, é preciso ampliar os casos de docentes que estudam colaborativamente e de forma sistemática; b) existe a necessidade de diversificação das metodologias de ensino e aprendizagem, transcendendo aulas prioritariamente expositivas e promovendo a participação ativa dos estudantes; c) é necessário superar o entendimento que um currículo de competências retira os conceitos da formação, o que não é verossímil segundo a experiência dos dois participantes; d) constata-se a ausência de critérios claros de avaliação, considerando os três elementos da competência e a necessidade que fiquem explícitos para os estudantes; e)





é preciso qualificar as devolutivas/*feedbacks* aos estudantes; f) é pertinente considerar a dificuldade inicial dos estudantes ao tomarem contato com a perspectiva de competências.

Frente a esses desafios, os dois professores defendem a necessidade de formação continuada para superar as demandas do currículo por competências. Como os docentes participantes da pesquisa de Borges e Martins (2024, p. 1) apontaram: “os professores indicam a necessidade de estudos por meio da formação continuada para avançar no processo de ensino por competências”. Preferencialmente, estudos colaborativos em pequenos grupos, com trabalhos de médio a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.

BORGES, Robson M. O currículo por competências no curso de Educação Física na Unijuí: processo de implementação e impactos iniciais. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 29, e024019, 2024, p. 1-21. Disponível em: <https://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/279438/58422>. Acesso em: 17 out 2025.

BORGES, R. M.; MARTINS, M. D. Do currículo por conteúdos para competências no curso de Educação Física na Unijuí: a percepção dos docentes. **Kinesis**, [S. l.], v. 42, n. esp. 2, p. e88093, 2024, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/88093>. Acesso em: 17 out. 2025.

GULISANO, D. La profesionalidad docente en acción: cómo conducir un Grupo Focal en clase. **Tabanque**, v. 32, 2019, p. 18-25. Disponível em: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/44879/revistas_uva_es_tabanque_article_view_4362_3344.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 out. 2025.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Glossário de terminologia curricular**. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por. Acesso em: 14 out. 2025.

ZABALA, A.; ARNAU, L. (2010). **Como aprender e ensinar competências**. Artmed: Porto Alegre.

