



UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IVANILSON LEONARDO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA
UNIVERSIDADE TIRADENTES (2012-2016)**

ARACAJU – 2018

IVANILSON LEONARDO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA
UNIVERSIDADE TIRADENTES (2012-2016)**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

ORIENTADOR: PROF. DR. CRISTIANO FERRONATO

ARACAJU – 2018

IVANILSON LEONARDO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA
UNIVERSIDADE TIRADENTES (2012-2016)**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADA EM: 18/05/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristiano Ferronato – PPED/UNIT (Orientador)

Prof^ª. Dra. Regina Maria Teles Coutinho – UFPI (Membro Externo da Banca)

Prof^ª. Dra. Ane Luíse Silva Mecnas Santos – PNP/PPED/UNIT (Membro Interno da Banca)

Orientador(a) 

Examinador(a) Externo(a): Regina Maria Teles Coutinho

Examinador(a) Externo(a): Ane Luíse Silva Mecnas Santos

Examinador(a) Interno(a): _____

Mestrando(a): 

ARACAJU – 2018

S231e Santos, Ivanilson Leonardo dos
A educação por competências no curso de Administração da Universidade Tiradentes (2012-2016) / Ivanilson Leonardo dos Santos; orientação [de] Prof. Dr. Cristiano Ferronato – Aracaju: UNIT, 2018.

132 f. il.: 30cm
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2018
Inclui bibliografia.

1. Currículo. 2. Aprendizagem. 3. Competência. I. Santos, Ivanilson Leonardo dos. II. Ferronato, Cristiano. (orient.) III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 378.091.39:658

SIB- Sistema Integrado de Bibliotecas

EPÍGRAFE

Mesmo que já tenha feito uma longa caminhada, sempre haverá mais um caminho a percorrer.

Santo Agostinho

DEDICATÓRIA

A Deus sempre no comando de minha vida. A minha família sempre presente em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ivanildo e Célia, por proporcionar uma formação escolar e familiar, fruto de muito trabalho e abnegação, sempre apostando na educação como o grande legado para uma vida. Amo vocês.

À minha Mariana, Maria Fernanda, Maria Paula e Leonardo por acreditarem e aceitarem os momentos que deixamos de conviver em prol da minha formação como professor e um sonho a ser realizado. Amo vocês.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cristiano Ferronato, pela atenção, orientação e paciência com que me acolheu, por acreditar em mim e na relevância desta pesquisa, presente nos momentos importantes desde o Projeto de Mestrado, até a realização desta Dissertação da qual é orientador. Sinto-me orgulhoso em ter sido orientado por um pesquisador incansável e disponível, com tamanha competência. Muito Obrigado.

Institucionalmente, agradeço a Unit, representada pelo prof. Jouberto Uchôa, prof^a. Amélia Cerqueira Uchôa e pelo prof. Uchôa Júnior, pela possibilidade de realizar meu mestrado por meio da disponibilidade de um horário durante o meu turno de trabalho, assim como, proporcionando todo incentivo necessário para ampliar minha formação.

Ao professor Temisson José, que sempre me incentivou e permitiu-me o levantamento de informações fundamentais para conclusão dessa dissertação de mestrado. Muito Obrigado.

Aos queridos professores do Mestrado em Educação pelos saberes ensinados, contribuição de livros e por trazerem suas vivências. Muito Obrigado.

E, enfim, aos meus irmãos e familiares, com vocês que, de alguma forma, todos os dias ou em algum dia, estiveram presentes e me incentivaram. Lembro-me de cada um e no que cada um pôde me ajudar em todos os momentos. Muito Obrigado.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar a implantação da Educação por Competências no Curso de Administração da Universidade Tiradentes, nos turnos matutino e noturno, Campus Aracaju – Farolândia, o processo metodológico utilizado, as representações de docentes do Curso de Administração sobre essa implantação e os resultados alcançados para os docentes e discentes. Com a anuência da Universidade Tiradentes, estabelece-se como escopo para análise de tal processo o período compreendido entre os anos de 2012 e 2016, observado diretamente, assim como suas representações obtidas a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Além disso, serviram como objeto de análise documental os registros ocorridos durante o processo de implantação, como relatórios, atas, lista de presença, fotografias, assim como a leitura das bibliografias brasileiras e de autores estrangeiros que discorrem sobre o tema. A inspiração metodológica residiu no estruturalismo e na abordagem etnometodológica, na expectativa de apreender os significados atribuídos ao desenho do currículo para desenvolver a educação por competências. O marco teórico que iluminou toda a investigação está centrado nas categorias de análise: trabalho docente, formação continuada e educação superior, à luz de Nóvoa (1995; 1997; 2002), Suñé, Araújo e Urquiza (2015), Anastasiou (2002; 2014), Paro (2001) e Tardif (2002; 2010). Nas considerações finais, apontam-se a necessidade e a importância da educação por competência na formação do aluno do Curso de Administração da Universidade Tiradentes, desde que calcadas nas necessidades concretas de cada disciplina e do contexto social. Dessa forma, tornar-se-á essencial para o objetivo de elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno. Ainda manifestou-se na investigação a necessidade, igualmente premente, de um acompanhamento constante, pedagógico e eficaz junto aos alunos desse curso, considerada a especificidade do seu perfil, a ser objeto de medidas da gestão acadêmica da Universidade e da Coordenação do Curso, em particular. A expectativa e interesse é que esta dissertação possa vir contribuir, como fonte bibliográfica e documental, para futuras pesquisas no campo da investigação do currículo baseado em competências e, quiçá, para o aperfeiçoamento da prática institucional na Universidade Tiradentes que permitiu a realização do estudo.

Palavras-chave: Currículo. Aprendizagem. Competência.

ABSTRACT

This research aims to analyze the Competency-Based Education implementation in the Administration Course of the Tiradentes University, in morning and evening classes, Aracaju Campus – Farolândia, the methodological process used, the teaching staff representations of the Administration Course of this implementation and the results achieved for professors and students. With the explicit approval of the Rectorate of Tiradentes University, the period from 2012 to 2016 is established as the scope for the analysis of such process, as well as its representations obtained from the Institutional Development Plan (IDP) and the Pedagogical Project of the Course (PPC). Besides that, the records that occurred during the implementation process, such as reports, minutes, attendance register, photographs, as well as the reading of Brazilian and foreign authors bibliographies that discuss the subject served as documentary analysis object. The methodological inspiration resided in the structuralism and the ethnomethodological approach, expecting to apprehend the meanings attributed to the curriculum design to develop the competency-based education. The theoretical framework that illuminated all the investigation is centered on the categories of analysis: teaching work, continuing education and higher education, in light of Nóvoa (1995; 1997; 2002), Suñé, Araújo and Urquiza (2015), Anastasiou (2002; 2014), Paro (2001) and Tardif (2002; 2010). In the final considerations, it is pointed out the necessity and importance of competency-based education in the student background of the Tiradentes University Administration Course, since its based on the concrete needs of each discipline and social context. This way, it will become essential for raising the aims of the teaching quality and the student learning. Moreover, it was shown in the investigation the need, equally urgente, for constant and effective pedagogical follow-up with the students of this course, considering the specificity of its profile, in order to be object of measures from the University academic management and the Course Coordination, in particular. The expectation and interest is that this thesis may contribute, as a bibliographical and documentary source, for future research in the competency-based curriculum investigation field and, perhaps, for the improvement of the institutional practice at Tiradentes University that allowed the study.

Keywords: Curriculum. Learning. Competency.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES	36
2.1	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	36
2.2	A UNIVERSIDADE TIRADENTES E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS	41
2.3	VISÃO PEDAGÓGICA E DIRETRIZES ADOTADAS	47
2.4	EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE TIRADENTES.....	50
2.5	SÍNTESE DO MODELO APLICADO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES	52
2.5.1	CURRÍCULO	52
2.5.1.1	<i>Análise simplificada da sistematicidade.....</i>	<i>56</i>
2.5.2	DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS	57
2.5.2.1	<i>Integração curricular</i>	<i>60</i>
2.5.3	PLANEJAMENTO INTEGRADO.....	63
2.5.3.1	<i>Plano de ensino e aprendizagem.....</i>	<i>63</i>
2.5.3.2	<i>Plano integrado de trabalho.....</i>	<i>64</i>
2.5.3.3	<i>Base orientadora da ação.....</i>	<i>65</i>
2.5.4	PRÁTICAS QUE PROMOVEM INTEGRAÇÃO	65
2.5.4.1	<i>Metodologias para aprendizagem ativa</i>	<i>66</i>
2.5.4.2	<i>Contextualização dos conhecimentos</i>	<i>67</i>
2.5.4.3	<i>Práticas integradoras</i>	<i>67</i>
2.5.5	AValiaÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	68
2.5.5.1	<i>Avaliação dos momentos de aprendizagem.....</i>	<i>68</i>
2.5.5.2	<i>Avaliação integradora – AVIN</i>	<i>71</i>
2.5.5.3	<i>Certificação por competências</i>	<i>71</i>
2.5.5.4	<i>Avaliação de práticas integradoras.....</i>	<i>72</i>
2.5.5.5	<i>Avaliação da eficácia da educação por competências.....</i>	<i>72</i>
2.5.5.6	<i>Composição do indicador de Avaliação da Eficácia da Educação por Competências.....</i>	<i>73</i>
3	MUDANÇAS OCORRIDAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIT	75

3.1	RETRATO DAS OFICINAS ACADÊMICAS	75
3.2	ANÁLISE DO PPC – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIT	82
3.3	RESULTADO DA CPA – AVALIAÇÃO DISCENTE DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA DOCÊNCIA.....	94
3.4	RESULTADO DO ENADE – EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES	102
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	111
	ANEXOS.....	116
	ANEXO A – EXEMPLO DE PROJETO INTEGRADOR.....	117
	ANEXO B – EXEMPLO DE ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR	120
	ANEXO C – FLUXOGRAMAS DE CONSTRUÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DOS PLANOS INTEGRADOS DE TRABALHO	121
	ANEXO D – EXEMPLO DE PLANEJAMENTO DE UMA DISCIPLINA INTEGRADO COM A CONCEPÇÃO PEDAGOGICA DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS	123

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistemática do Currículo por Competências	53
Figura 2 – Modelo de distribuição dos eixos em um desenho curricular	54
Figura 3 – Circuito de Aprendizagem da Educação por Competências	55
Figura 4 – Sistemática Simplificada	56
Figura 5 – Representação Ilustrativa da Construção Curricular	56
Figura 6 – Teoria da Atividade aplicada no âmbito do perfil profissional	57
Figura 7 – Teoria da atividade aplicada no âmbito do componente curricular	58
Figura 8 – Modelo de integração na construção de um currículo para desenvolver competências	59
Figura 9 – Planejamento integrado	123
Gráfico 1 – Evolução Temporal	98
Gráfico 2 – Comparativo ENADE do Curso de Administração	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contribuições pedagógicas para a Educação por Competências.....	48
Quadro 2 – Exemplo de Critério de Avaliação por competência especificando indicadores e descritores.....	69
Quadro 3 – Exemplo de lista de cotejo.....	70
Quadro 4 – Exemplo de avaliação por escala de valoração	70
Quadro 5 – Cronograma Curso Administração	76
Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Administração da Unit/2017 (Continua).....	90
Quadro 7 – Resumo da Carga Horária Total	93
Quadro 8 – Evolução das Médias de Pontuação.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eixo de Formação Geral e Básica - Fundamentos Sociais e Jurídicos	88
Tabela 2 – Eixo Profissional - Administração Geral.....	88
Tabela 3 – Eixo Profissional - Contabilidade, Finanças e Controle	89
Tabela 4 – Eixo Profissional - Marketing, Operações e Logística	89
Tabela 5 – Eixo Integrador - Práticas Profissionais	90

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

- APIN – Avaliação de Práticas Integradoras
- APS – Atividades práticas supervisionadas
- APSEM – Avaliação Processual do Semestre
- ASA – Associação Sergipana de Administração
- AVIN – Avaliação Integradora
- BOA – Base Orientadora da Ação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO – Cadastro Brasileiro de Ocupação
- CC – Conceito de Curso
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- DASP – Departamento de Administração do Serviço Público
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudante
- ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios de São Paulo
- FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
- FITS – Faculdade Integradas Tiradentes
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IGC – Índice Geral de Cursos
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- INEP – Instituto nacional de Estudos Pedagógicos
- ME – Medida de eficiência
- MEC – Ministério da Educação
- NDE – Núcleo de desenvolvimento estruturante
- PC – Prova contextualizada
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PEA – Plano de Ensino e Aprendizagem
- PIT – Plano Integrado de Trabalho
- PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- PPED – Programa de Pós-graduação em Educação
- PPI – Projeto Pedagógico Institucional

ProUni – Programa Universidade para todos

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UEALC – Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas

UNIT – Universidade Tiradentes

UNIVEM – Centro Universitário Eurípides de Marília

USP – Universidade de São Paulo

1 INTRODUÇÃO

Mudanças estruturais que impactam o modelo de desenvolvimento de uma sociedade são normalmente promovidas por descontinuidades tecnológicas e avanços científicos. Na contemporaneidade, tais mudanças são cada vez mais frequentes e com repercussões profundas nos diversos campos da educação. Nesse cenário, as instituições educativas, especialmente, as de ensino superior, têm grandes desafios e importantes contribuições, sendo responsáveis pela formação das futuras gerações. Esse ambiente de mudanças constantes requer uma transformação na concepção de aprendizagem, visando a formação integral do discente e o desenvolvimento de competências requeridas pela sociedade contemporânea, em especial, pelo mundo do trabalho.

Foi a partir desse cenário que o percurso para minha decisão pela pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Tiradentes-Unit foi se moldando. O caminho começou a se construir, também, pela minha carreira na docência, iniciada no ano de 2008, no curso de Administração de Empresas, instituição por cuja sala passei, também, na condição de aluno desse curso. Vivenciar essa experiência despertou o desejo de me tornar pesquisador, interesse esse motivado por leituras e discussões realizadas no primeiro semestre de 2015, como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPED, da Unit, na disciplina Políticas Públicas e Formação do Professor, ministrada pela professora doutora Ada Augusta Celestino Bezerra.

Com base nas observações do cotidiano, no convívio com os colegas docentes, iniciei as leituras sobre o chamado currículo por competências. Como professor do curso, o interesse sobre o assunto foi aguçado, impulsionado pela possibilidade de levantar informações sobre o processo de implantação da “educação por competências”, no curso de Administração, o que provocou o surgimento da problemática da investigação que fundamenta esta dissertação de mestrado: A educação por competência no curso de administração da Unit (2012-2016).

Como resultado das leituras e reflexões no Programa de Pós-graduação em Educação, entendo hoje que existem preceitos sobre os quais se alicerçam a formação continuada dos professores. O primeiro deles considera uma abordagem que visa aumentar a autoestima do professor e sua competência profissional. Este aprendizado constrói-se numa via de “mão dupla”, ou seja, não apenas o conhecimento acadêmico produzido na sua formação tem a contribuir aos professores, como igualmente, a vivência oriunda do trabalho profissional fornece importantes contribuições a serem exploradas teoricamente.

Proporciona-se um intercâmbio em que os parceiros deste empreendimento, instituições de ensino, docentes e discentes, precisam refletir sobre seus diferentes saberes. Assim, surgem

variadas oportunidades de interlocução que são particularmente enriquecedoras para todos os envolvidos, independente da instância educacional em que atuam. Ainda no que diz respeito ao trabalho do professor, Vitor Henrique Paro (2001) argumenta que o docente considera a natureza do trabalho que exerce as finalidades educacionais; por isso é impelido a avançar em seu nível de conhecimento e prática política de modo a atender com efetividade os usuários dos seus serviços. O ato de ensinar tem intrínseca relação com o desenvolvimento do aluno.

Nesse olhar e, considerando o pensamento de Antonio Sampaio da Nóvoa (1995) e Angel Pérez-Gómez (1992), objetiva-se também aqui refletir sobre as dificuldades encontradas pelos docentes na área de Ciências Sociais Aplicadas, em especial no curso de Administração. Os desafios e dificuldades da área são marcados na fundamentação sobre o trabalho docente e sua amplitude político-pedagógico na educação superior, assim como sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Para responder aos objetivos da pesquisa foram formuladas as seguintes questões norteadoras: Como ocorreu a implantação do currículo por competências no curso de Administração da Unit? Qual o processo metodológico utilizado? Quais os resultados alcançados para os docentes e discentes do curso de Administração?

Para a construção da pesquisa nos apoiamos também nos escritos de Maurice Tardif (2002, p. 163) no que se refere à educação:

[...] a prática educacional mobiliza duas grandes formas de ação: por um lado, ela é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo (por exemplo, as leis da aprendizagem, uma ciência do comportamento etc.) e num controle axiologicamente neutro dos fenômenos educacionais.

Para Tardif (2002), essas duas formas de ação exigem dois tipos de saber por parte dos professores: um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais. Nessa perspectiva, entende-se aqui que os desafios atuais do professor que atua no curso superior de Administração, com conhecimentos específicos são, sem dúvida, transformar a ideia de professor técnico em professor reflexivo. Donald Shon (1983, p. 50) afirma que a prática reflexiva é a base que consolida os trabalhos em sala de aula.

[...] tanto as pessoas comuns quando aquelas no exercício da sua profissão pensam frequentemente no que estão fazendo, às vezes até enquanto o fazem. Pegos de surpresa, eles voltam à sua atividade e também ao conhecimento que está implícito na ação.

Estudos na área da Educação têm dado uma atenção especial à discussão sobre as representações da docência no curso superior. Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2002) reforçam a importância desses estudos desde o início da década

de 1990, principalmente com o crescimento dos cursos de graduação e pós-graduação em todo o país. Pérez-Gómez (1992, p. 96) afirma que tal modelo considera que “a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas”. O professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. Não basta deter o conhecimento para saber como reconstruí-lo com os alunos; é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo em situações didáticas em sala de aula.

Para Nóvoa (1997, p. 17), “a compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores”. De acordo com Luiz Antonio Cunha (2003), o ensino superior, como o conhecemos hoje, foi iniciado a partir da década de 1920 e se consolidou a partir de 1930 com a organização das instituições de Ensino Superior no Brasil. A modernização advinda do crescimento urbano nessa época desencadeou a criação efetiva das universidades.

Nesse cenário, a universidade brasileira tem passado por grandes mudanças marcadas pelo crescimento das instituições de ensino superior, públicas e privadas, especialmente privadas, sob a égide da avaliação externa decorrente da implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, aprovada em 1996. Tal expansão foi mediada pela publicação em 18 de julho de 2012, pela Presidente Dilma Rousseff, que sancionou a Lei nº 12.688, cujo Art. 3º permite às instituições de ensino superior - IES particulares converterem até 90% das dívidas tributárias federais em bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos – ProUni (AGÊNCIA BRASIL, 2012).

No caso da expansão do curso de Administração, esta se deu em decorrência dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais oriundos da década de 1940, provocados pelo desenvolvimento tecnológico, reestruturação do sistema capitalista e, conseqüentemente, das relações de trabalho. Maria L. Manzini-Covre (1982) afirma que esse processo foi intensificado na década de 1960 por meio da industrialização. Para ela, na conjuntura econômica à época, o ensino de Administração esteve diretamente relacionado ao processo de desenvolvimento do país, o qual foi marcado por dois momentos históricos distintos: o projeto “autônomo” do governo Getúlio Vargas (1930)¹, de caráter nacionalista e, o segundo, pelo governo de Juscelino

¹ Getúlio Dornelles Vargas. (São Borja, 19 de abril de 1882 — Rio de Janeiro, 24 de agosto de 1954) foi um advogado e político brasileiro, líder civil da Revolução de 1930, que pôs fim à República Velha, depondo seu 13º e último presidente, Washington Luís, e, impedindo a posse do presidente eleito em 1 de março de 1930, Júlio Prestes. Foi presidente do Brasil em dois períodos. O primeiro período foi de 15 anos ininterruptos, de 1930 até 1945, e dividiu-se em 3 fases: de 1930 a 1934, como chefe do "Governo Provisório"; de 1934 até 1937 como

Kubitschek (1956)², marcado pelo projeto de desenvolvimento associado à abertura econômica de caráter internacionalista.

Historicamente foi constituída, seguindo uma ordem cronológica, em 25 de janeiro de 1934, a Universidade de São Paulo - USP, instituição importante para a área da Administração, segundo Miriam Pires Eustachio de Medeiros Valle (2012); em 1941 o ensino formal dos estudos específicos de Administração no país ganhou identidade com a criação do primeiro curso na Escola Superior de Administração de Negócios de São Paulo - ESAN, inspirado no modelo do curso da Graduate School of Business Administration da Universidade de Harvard, cujo idealizador fora o Padre Roberto Sabóia de Medeiros. Em 1946, foi criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, que ministrava cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis, com o objetivo de formar profissionais para os grandes estabelecimentos das instituições públicas e privadas.

Ainda segundo Manzini-Covre (1982), o surgimento dos primeiros cursos superiores de Administração no país foi destinado à formação de mão de obra especializada. A região sudeste foi a primeira do Brasil a demonstrar interesse pelo curso e sua expansão para as demais regiões ficou fortemente condicionada por fatores sociais e econômicos ocorridos a partir da 3ª década do século XX. Dessa forma, com a criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP) em 1938, no governo Vargas, segundo Manzini-Covre (1982), buscou-se o aperfeiçoamento do ensino da Administração por meio da criação de cursos para esse fim e a integração entre os diversos setores da administração pública a partir de concursos de caráter universal para evitar a influência política no setor.

No entanto, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo-FEA, somente anos mais tarde é que passou a oferecer cursos específicos de Administração e os primeiros administradores formaram-se por essa instituição em 1964. A criação desses cursos teve um papel relevante, por ampliar o universo escolar do país que, até então, constituía-se apenas de engenheiros, médicos e advogados. Por fim, nos últimos anos da década de 1960, a evolução dos cursos de Administração passou a transcorrer não mais vinculada às instituições universitárias, mas às faculdades privatizadas que proliferavam rapidamente. Por consequência, neste período, seguiu-se a regulamentação da profissão pelo

presidente da república do Governo Constitucional, tendo sido eleito presidente da república pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934; e, de 1937 a 1945, como presidente-ditador, durante o Estado Novo implantado após um golpe de estado.

² Juscelino Kubitschek de Oliveira (Diamantina, 12 de setembro de 1902 — Resende, 22 de agosto de 1976) foi um médico, oficial da Polícia Militar mineira e político brasileiro que ocupou a Presidência da República entre 1956 e 1961.

Conselho Federal de Educação, que fixou o primeiro currículo mínimo do curso da Administração por meio do Parecer nº 307/1966.

A profissão de Técnico em Administração foi estabelecida no Brasil, em 1965 com a Lei nº 4.769. Segundo o Conselho Federal de Administração, com essa Lei, o acesso ao mercado profissional passou a ser privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário. Já a profissão de Administrador foi estabelecida em 1985 com a Lei nº 7.321.

No estado de Sergipe, no limiar dos anos 1970, o curso de Bacharelado em Administração foi sendo instituído pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. A IES pioneira no processo de composição universitária deste curso superior, instituída pela Resolução 22/1970 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, de dezembro de 1970 e reconhecido pelo Decreto nº 76.785, de 15.12.1975.

Ainda na década de 1970, ainda em Sergipe, surgiu a primeira Instituição de Ensino Particular, autorizada pelo Ministério da Educação e do Desporto para ofertar os cursos de Graduação em Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas, sendo denominada Faculdades Integradas Tiradentes – FITS, mantida pela Associação Sergipana de Administração – ASA. Permaneceu como Faculdades Integradas Tiradentes por 22 anos, até ser reconhecida como Universidade Tiradentes -Unit – em 25 de agosto de 1994; conta hoje com cinco Campi no Estado de Sergipe (Aracaju/Farolândia, Aracaju/Centro, Estância, Itabaiana, Propriá) e mais de 30 unidades de pólos na modalidade de ensino a distância.

Como fatos nacionais marcantes dessa época, salientamos a intensificação do programa de substituição de importações, conforme estabelecido no I e II Planos Nacionais de Desenvolvimento-PND, que propiciou o crescimento da industrialização, conseqüentemente, o surgimento e o desenvolvimento destas em Sergipe nas áreas de vestuário, têxtil e indústria extrativa. Dessa demanda por qualificação profissional surgiu o Curso de Bacharelado em Administração nas Faculdades Integradas Tiradentes, instituído por meio do Decreto-Lei Federal nº70.818/1972 e reconhecido pelo Decreto Federal nº 76.862, de 17 de dezembro de 1975, do então Presidente da República Ernesto Geisel.

A partir da década de 1990, o referido curso passou a ser ofertado, também, no Campus de Estância (SE), atendendo àquela localidade e proximidades. No Campus de Itabaiana (SE), o curso de Administração passou a ser ofertado a partir de 25 de fevereiro de 2002, quando da sua implantação e, da mesma forma, em 1º de setembro de 2004, no Campus de Propriá (SE). Em todos esses Campi da Universidade Tiradentes exige-se do Administrador uma combinação de habilidades necessárias e indispensáveis na função do gestor de organizações, conforme

Pesquisa Nacional – Sistema CFA/CRA – Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador, ou seja:

- Habilidade Técnica – Capacidade de aplicar conhecimentos técnicos, métodos e equipamentos necessários à execução de tarefas específicas. Pode ser adquirida por meio da educação, da experiência e treinamento;
- Habilidade Humana – Capacidade para trabalhar com e por meio de pessoas, incluindo o conhecimento do processo de motivação e liderança;
- Habilidade Conceitual – Capacidade de compreender a complexidade das organizações como um todo de onde cada área específica se encaixa nesse contexto, para que ações sejam direcionadas de acordo com os objetivos globais da organização e não em função de metas e necessidades imediatas do próprio grupo.

Manuel Meireles (2013, p. 34) retrata que essas habilidades são intercomplementares para que o administrador atenda características desejadas pelas organizações.

[...] as organizações desejam profissionais de Administração com as seguintes características: Capacidade de identificar prioridades; Capacidade de operacionalizar idéias; Capacidade de delegar funções; Habilidade para identificar oportunidades; Capacidade de comunicação, redação e criatividade; Capacidade de trabalho em equipe; Capacidade de liderança; Disposição para correr riscos e responsabilidade; Facilidade de relacionamento interpessoal; Domínio de métodos e técnicas de trabalho; Capacidade de adaptar-se a normas e procedimentos; Capacidade de estabelecer e consolidar relações; Capacidade de subordinar-se e obedecer à autoridade.

O ponto de partida para o desenvolvimento dessas habilidades é a consideração daquilo que compreende a estrutura de um currículo e o seu papel no desenho dos percursos de aprendizagem do discente no curso de Administração. De acordo com Leticia Soares de Vasconcelos Suñé, Paulo Jardel Leite Araújo e Roberto de Armas Urquiza (2015), o currículo é um sistema aberto porque suas fronteiras são permeáveis à informação e apresentam um expressivo grau de dependência com o ambiente.

Repensar o currículo do ensino superior proporciona reflexões sobre o atual estágio em que se encontra para conduzir a uma melhoria na qualidade dos cursos. Como salienta Cunha (2001), pouca produção científica tem havido, ultimamente, sobre currículo, em especial quando se trata de ensino superior. Tal dado foi observado quando demos início ao levantamento de trabalhos produzidos acerca da temática desta pesquisa, foram identificadas apenas quatro dissertações que tinham como objetivo a análise dos currículos, ou do currículo no Cursos de Administração. O levantamento foi feito no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e segue listado a seguir:

A dissertação de mestrado intitulada “Análise do trabalho docente na educação superior: um estudo de caso no curso de Administração da UNIT” – Aracaju Farolândia, de Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite, defendida no ano de 2013, no Mestrado de Educação da Universidade Tiradentes, Aracaju-Sergipe. Uma pesquisa que tem como objetivo caracterizar as representações de docentes sobre seu trabalho no curso de Administração da UNIT Farolândia, nos turnos matutino e noturno e suas relações com a respectiva formação inicial.

A dissertação de mestrado intitulada “A gestão do currículo no espaço escolar: as competências docentes”, de Karime Smaka Barbosa, defendida no ano de 2003, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. A autora destaca a importância da atuação docente para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária que, segundo ela, motiva o desenvolvimento de tantos estudos a respeito da formação docente. A dissertação tem como pesquisa a formação docente, enfocando as competências necessárias para a atuação docente nas séries iniciais. Nos resultados da pesquisa, a autora destaca que ao longo do processo de investigação é possível perceber uma sintonia existente entre o que é proposto pelos autores pesquisados, o que é determinado legalmente com a visão de gestores da educação básica e dos professores formadores.

Outro trabalho encontrado na pesquisa inicial foi a dissertação “Competências um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil”, de Rosanne Evangelista Dias, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2002. Segundo a autora, o foco desse trabalho é a recontextualização do conceito de competências na proposta curricular da formação de professores da educação básica, apresentada nos seguintes documentos oficiais brasileiros: Referenciais para a Formação de Professores (1999), Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (2000) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001).

Outra dissertação consultada foi “A Educação Profissional frente às demandas do mundo do trabalho; limites e possibilidades da pedagogia das competências”, de autoria de Ederbal Forest Silva. No trabalho o autor reflete sobre o tema da educação profissional em sua relação com o mundo do trabalho pelo aporte da pedagogia das competências de Perrenoud (2000), como possibilidade pedagógica para a formação profissional e para a formação cidadã. Em suas conclusões, o autor afirma ter identificado que uma educação profissional organizada para o desenvolvimento das competências atitudinais, cognitivas e operacionais poderá apontar para a construção de uma sociedade menos desigual, pautada em valores coletivos e

cooperativos e, simultaneamente, que tal formação profissional tem potencialidades para atender tanto ao mercado de trabalho quanto à formação para a cidadania.

As mudanças curriculares têm sido hoje uma prática comum nas universidades, pois as discussões sobre o currículo dos cursos perpassam pelas disciplinas básicas e profissionalizantes, pelas interdisciplinaridades, associação teoria\prática, necessidades dos alunos, programas atualizados anova abordagem curricular.

Na Unit, no ano de 2012, conforme o seu Relatório Interno: Documentos Norteador Educação Por Competências (2016), foi iniciada no curso de Administração a implantação do currículo baseado em competências. Nesse sentido, para o desenvolvimento do objetivo aqui proposto, ou seja, analisar a implementação do currículo por competências em um curso de nível superior, entendemos ser necessário discutir os conceitos que fundamentam esse currículo e o conceito de competências para teóricos que estudam esse modelo, traçando assim quais caminhos de abordagem curricular por competências no ensino superior, de modo a identificar as dificuldades e possibilidades dessa proposta.

Por ser um sistema aberto e com expressivo grau de dependência com o ambiente, aspecto que assegura a pertinência do currículo em relação às demandas da sociedade e possibilita formar um cidadão preparado para a vida e com domínio da profissão, não se pode simplesmente limitar a formar um profissional para o mercado de trabalho.

[...] Portanto, o currículo é um sistema orgânico, integrado por vários outros sistemas, que sofre influência de variáveis externas que o levam observar não somente as orientações para o mercado laboral, mas também, com a mesma intensidade, a formação humanista que possibilita preparar cidadãos com competências que o habilitem a atuar crítica e proativamente em benefício de atingirmos uma sociedade sustentável dos pontos de vista social, econômico e ambiental (SUÑÉ; ARAÚJO; URQUIZA, 2015. p. 34).

O nome “Currículo”, apesar da sua origem na antiguidade clássica, parece acompanhar a escola dentro de seu contexto de sistematizar os conhecimentos. A terminologia deriva do verbo latim *Currere* (correr), significa carreira, pequena caminhada a percorrer. O currículo conduz à produção cultural existente dentro de um contexto de saberes, valores e atitudes em que cada ator envolvido no currículo arquiteta o seu espaço e a sua subjectividade.

O termo Currículo possui várias definições e, por isso, optamos por defini-lo como uma trajetória da ação educativa, na perspectiva de um processo.

Segundo Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002, p. 13) as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 1920. Deste então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações instrumental americanas. Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o

enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial norte-americano foi abalada. Nesse momento ganhou força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. No início dos anos 1990 os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante.

De acordo com José Augusto Pacheco (2005), currículo significa experiências sistematizadas, organizadas no âmbito da escolarização dos estudantes. Vincula-se a aprendizagem, a planos que predeterminam o que se deve aprender. José Bolívar Burbano Paredes, José Geraldo Sousa e Antônio Paulino (2006, p. 136-137) completa o significado de currículo ao afirmar que:

[...] o processo de construção, organização, desenvolvimento e avaliação dos saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e construídos, os mesmos que se evidenciam no dia-a-dia da escola através das práticas escolares cotidianas, dos processos cognitivos e práticas docentes, das diversas formas de interação e respeito mútuo.

Lopes e Macedo (2002, p. 48) ainda defendem que a marca do campo do currículo no Brasil nos anos 1990 é o hibridismo.

Entendemos, portanto, que estamos a frente a uma redefinição do campo do currículo que envolve, não apenas a reterritorialização das referências da produção em currículo, mas a construção de novas preocupações. Nesse sentido, cremos que a principal tendência do campo é a valorização de uma certa discussão da cultura, na medida em que vêm sendo intensificadas, sob referências teóricas diversas, as discussões sobre multiculturalismo ou estudos culturais. Está em curso um processo de virada cultural que associa a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos, contribuindo para uma certa imprecisão na definição do campo intelectual do currículo.

Para José Carlos Libâneo (1998, p.56) destaca-se a perspectiva de colocar o currículo como ponte entre a teoria e a prática, a partir da prática. Nesse caminho, o currículo, antes de ser algo decorrente de uma teorização, constitui-se em torno dos problemas. Conforme o autor [...] “o currículo define-se como projeção do projeto pedagógico, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e propósitos em objetivos e conteúdos” (LIBÂNEO, 2002, p.32).

Ainda nesse relato histórico sobre modelos de currículo, segundo Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Nogueira Ramos (2005), a proposta de integração entre formação geral e formação profissional no Brasil tem origem nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública, nos anos 1980, no projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública teve grande importância ao propor a superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica.

Ada Augusta Celestino Bezerra no livro “Gestão Democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju”, chama atenção no que se refere o currículo escolar:

Nessa concepção, o currículo escolar pressupõe a articulação de conteúdos sob novos contornos ou dimensões, considerando objetivos do trabalho humano instrumentos, máquinas e mecanismos, além das relações da organização social e do trabalho. Por outro lado, implica a necessidade de redefinição da cultura geral, de modo a superar sua perspectiva abstrata (2016, p. 169).

O meio para superar este caráter dual da educação brasileira pode ser encontrado na proposta de educação politécnica, sendo que “o conceito de politecnia³ implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 162). O autor sustenta que, mesmo embora do ponto de vista etimológico, não corresponda à definição que tem dado no que se refere ao aspecto semântico, é coerente com a tradição socialista e com os objetivos de formação integrada no ensino básico. Esta possibilidade, no que se refere à formação escolar, foi aberta somente com a implantação do governo Lula, em 2003.

O Currículo Integrado faz parte de uma proposta de organização da aprendizagem que tem como objetivo oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Promove uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário. O ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Portanto, o Currículo Integrado contempla as demais dimensões do conhecimento, como a ciência e a cultura, trazendo essa visão da totalidade, ele abre um espaço para que o pensamento não fique limitado aos valores predominantes na sociedade brasileira. Para que isso ocorra, no entanto, é fundamental entender que “Não se trata de uma ferramenta de ensino (aspecto operacional/instrumental/metodológico), mas de uma concepção de currículo e prática pedagógica” (LIMA FILHO; MACHADO, 2012, p. 5).

Com a contextualização sobre currículo realizada é também fundamental uma abordagem do termo Competência, a qual nos reporta para uma representação simbólica que fazemos, dizendo que um indivíduo é competente em detrimento de não o ser.

Como existe um polimorfismo do termo competência, surgem então algumas indagações: as competências podem ser mensuradas? Como se podem validar as competências uns dos outros? Ser competente é ter conhecimentos acadêmicos? O que seria uma abordagem

³ A discussão em torno dos significados da palavra politecnia teve início com a publicação da obra Sobre a concepção de politecnia, por Dermeval Saviani, em 2007.

curricular por competências? Essas e outras questões poderão buscar algumas respostas na compreensão dos conceitos que serão apresentados.

No dizer de Isambert-Jamati (1997), existe um maremoto semântico na definição de competência. E esse polimorfismo causa confusão no termo competência, abordando significâncias diferentes no âmbito da educação a saberes, a conhecimentos e no âmbito do trabalho mais direcionado à qualificação.

Segundo Perrenoud, Thuler, Macedo, Machado e Alessandrini (2002, p.19) a competência integra e coordena um conjunto de recursos.

[...] Defini-se competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e de raciocínio.

O conceito de competência e a reflexão sobre o seu significado pedagógico assumem um papel de destaque na investigação em Educação no nível nacional e internacional (PERRENOUD, 2000; DIAS, 2002; CRUZ, 2001; PIAGET, 1995).

Com base em Perrenoud quando nos referimos às competências, destacamos que são estruturas da inteligência, ações e operações que construímos, desenvolvemos e mobilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas, operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada:

- a) na noção de competências, os saberes, saber-fazer ou as atitudes não são identificados como competências. Estas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- b) o exercício de competências passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamentos, que permitem determinar, mais ou menos consciente e rapidamente, e realizar, de modo mais ou menos eficaz, uma situação relativamente adaptada ao momento;
- c) as competências constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Todavia, nos diversos conceitos de competências sempre estarão elencadas as possibilidades da mobilização da ação. Portanto, para constatá-la, devemos considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e por vezes deixam de ser observados. Para Perrenoud (1999, p. 65), “a construção de competências não pode ser separada da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz”. Quando se refere à formação de esquemas, o autor se fundamenta na

concepção piagetiana que os define como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Tais esquemas, nesta perspectiva, são adquiridos pela prática, sem que o sujeito que os possui tenha consciência precisa de sua existência, já que não são de ordem representativa ou figurativa.

[...] Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade construída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

É preciso acentuar que somente com a prática é que a competência pode ser constituída. Não é só o saber-conhecer, mas o saber fazer, saber-conviver e saber-ser. Aprendemos, fazendo numa situação que exige esse fazer determinado. Teremos, então, que ir além do ensino para memorização de conceitos abstratos e fora de contexto, se assim for desejado desenvolver competências nos discentes. É necessário que os alunos aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isto requer que sejam proporcionadas diferentes situações de aprendizagem para que possam perceber a pertinência dos conteúdos que são trabalhados com a sua vida e com o mundo do trabalho. Assim sendo, para Rosanne Evangelista Dias (2002, p. 41),

Embora isso possa representar uma possibilidade de diálogo aberto, também pode nos fazer pensar em uma impossibilidade de entendimento, caso não haja das partes, uma disposição de buscar para além do significado estrito da palavra aquilo que ela representa no campo simbólico, especialmente, quais os sentidos que vêm sendo atribuídos a ela no currículo escolar.

Os conceitos de competências não são recentes e não fazem parte somente do campo educacional, pois o mercado foi, diríamos, o primeiro a empregá-los e exigí-los. Na opinião de Dias (2002, p. 43) “o uso abrangente do conceito de competências nos diversos campos como: economia, trabalho, formação e educação revelam uma associação muito estreita com as noções de desempenho e eficiência”. Decorre disso haver um denominador comum entre os muitos conceitos que é o fato de as competências parecerem tratar-se do conhecimento prático aplicado (knowhow, o saber-fazer) e seu caráter individual (SÉRON, 1998, p. 8). Para Carlos Henrique Carrilho Cruz (2001, p. 31) “a competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas”.

As competências têm se difundido com muita intensidade nos últimos 20 anos, especialmente nos campos da educação e do mercado de trabalho. Embora possam ser identificados traços de particularidade no uso do conceito nos dois campos (currículo e

competência), preservando-os de certa identidade, há marcas de homogeneidade entre eles que talvez expliquem melhor a crescente utilização do conceito de competências e, ainda, a necessidade de sua difusão em um grande número de propostas curriculares que formam os trabalhadores das mais diferentes áreas de atuação.

De acordo com Piaget, na sua obra *A Epistemologia Genética*, de 1995, já discutia o termo competências ao se reportar a formação do indivíduo:

[...]Aprendizagem e desenvolvimento, em Piaget, estão interligados por meio do “nível de competência” que se estabelece no indivíduo ao reagir ao meio, processo este que requisita uma resposta desencadeada com base nos esquemas adquiridos ao longo das aprendizagens já consolidadas. Se a competência for compreendida como capacidade de fornecer certas respostas, a aprendizagem não poderá se dar do mesmo modo nos diferentes níveis do desenvolvimento, pois este dependeria de como as competências estariam evoluindo. (PIAGET, 1995, p. 159).

O autor coloca o desenvolvimento dessas competências dentro do campo cognitivo no processo de formação e maturação do indivíduo. No que pese a definição, o entendimento do conceito de competência e a reflexão sobre o seu significado pedagógico assumem um papel de destaque na investigação em Educação, nos níveis nacional e internacional. No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares. Assim, uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber por meio da interação. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências.

Áures de Carvalho Costa (2004, p.95-106), “valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI”. Importante observar que a competência, de forma similar à inteligência, não é uma capacidade inata, mas, pelo contrário, é suscetível de ser desenvolvida e construída a partir das motivações internas de cada pessoa. Dessa forma, torna-se claro o modelo pedagógico que envolve a formação por competências, pois “propõe superar as barreiras entre a escola e a vida cotidiana na família, no trabalho e na comunidade, estabelecendo um fio condutor entre o conhecimento cotidiano, o acadêmico e o científico” (BENEITONE et al., 2007. p. 429). Deste modo, ao fundi-los, projeta a formação integral que abarca conhecimentos (capacidade cognoscitiva), habilidades (capacidade sensório-motriz), destrezas, atitudes e valores.

Uma investigação ao ensino/aprendizagem por competências incentiva a considerar os saberes como meios a serem mobilizados, a trabalhar por problemas, a criar ou (re)utilizar novas

metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os discentes, a optar por um plano flexível, a incentivar o improviso, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

Nesse sentido construir um currículo por competências não pressupõe abandonar a disseminação dos conhecimentos nem a construção de novos conhecimentos. Ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção das competências. A diferença que se estabelece nesta proposição curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica será não a transmissão dos saberes, mas de construção, apropriação e mobilização destes saberes. Para entender melhor precisamos destacar de forma sumarizada o que significa um currículo e o enquadramento do que chamamos de competência.

Os elementos que fundamentam o desenho curricular por competências são a sistematicidade e integração. No primeiro momento, é importante dedicar-se ao entendimento da abordagem de sistemas (sistematicidade) como meio de obtermos uma estruturação orgânica e lógica do currículo, potencialmente apta a atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos, a priori, em função do perfil de competências a ser desenvolvido pelos concluintes.

[...] Trata-se de uma metodologia que parte de um sistema maior, o perfil de competências a ser desenvolvido pelos alunos, do qual derivam subsistemas que, de forma vinculada, interativa e ordenada, indicarão caminhos para o desenvolvimento das etapas de formação do aluno, de modo concatenado e fiel a este objetivo principal de formação, o perfil de competências desenhado. Portanto, a concepção de organização curricular por nós assumida é estruturada de acordo com uma abordagem sistemática, refletida na construção sequenciada, articulada e lógica do currículo (SUNÉ; ARAÚJO; URQUIZA, 2015, p. 34).

Dessa forma temos, o currículo, integrado por vários outros, sendo o principal deles o perfil profissional a desenvolver, do qual derivam os demais subsistemas, como eixos verticais e horizontais, componentes curriculares, a exemplo de módulos, disciplinas e projetos; momentos de aprendizagem mediados pelo docente, que podem ser aulas, seminários, trabalhos em grupo, entre outras modalidades; e momentos de aprendizagem realizados de forma autônoma, como a realização de trabalhos e tarefas individuais ou em grupo, estudos autônomos, acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem (repositórios de conhecimento, jogos de integração conceitual, simuladores, mapas conceituais, entre outras ferramentas).

O currículo do ensino superior baseado em competências é um desafio e cheio de oportunidades. O atual cenário trouxe consigo mudanças nunca vistas em todas as dimensões da vida das pessoas e isso requer que cada vez mais olhemos a realidade não de forma comum, simplista e objetiva. O currículo nos ajuda a entender que não é possível mais compreendermos as coisas de forma fragmentada. Todavia, faz-se necessário um alerta: um currículo por

competência é um importante aprendizado para os docentes. Isso significa dizer que é necessária uma formação inicial para que haja a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Nesse sentido, entende-se que esta pesquisa objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, onde a Universidade Tiradentes será a fonte direta para coleta de dados, interpretando-se os fenômenos ocorridos, partindo-se da premissa de identificação dos fatores para o qual se requer o uso do método estruturalista e uma abordagem baseada na etnometodologia. Diante do exposto, e quanto aos procedimentos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Robert K. Yin (1989, p. 23):

[...] o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Esta definição, técnica apresentado por Yin (1989, p. 23), ajuda-nos, segundo ele, a compreender e distinguir o método do estudo de caso de outras estratégias de pesquisa como o método histórico e a entrevista em profundidade, o método experimental. Para ele, um estudo de caso examina uma realidade em particular, em seu meio natural, consideradas suas conexões mais amplas, a partir de múltiplas fontes de evidência (indivíduos, grupos, organizações) e pelo emprego de instrumentos diversificados de coleta de dados: entrevistas, observações e, no caso, avaliação institucional (YIN, 2005). Gil (2009, p. 58) considera que o estudo de caso permite aprofundamento de conhecimento a partir de um ou de poucos objetos, podendo “ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas”.

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. Conforme Antônio Joaquim Severino (2007, p. 121):

O caso escolhido para pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosas, e apresentados em relatórios qualificados.

Ainda sobre estudo de caso, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2007, p. 48) descreve sobre características importantes quando a pesquisa dedica-se a essa metodologia:

O estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode dar continuidade a pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa.

A pesquisa exposta nesta dissertação se concentra no estudo de caso da implantação da educação por competências no Curso de Administração da Universidade Tiradentes,

considerado representativo de um conjunto de casos análogos por ele significativamente representado. A coleta e análise de dados amparam-se nos instrumentos: a revisão bibliográfica, que contemplou material impresso, livros, revistas, teses e anais de eventos científicos, representou o ponto de partida para reconstrução do marco teórico. A análise documental desenvolvida abrangeu desde o processo de implantação, diretrizes e metodologia adotadas e a relação com o Projeto Pedagógico Institucional até práticas docentes adotadas e avaliação de aprendizagem aplicada.

O método científico utilizado, inicialmente, é decorrente do conjunto de processos ou operações mentais empregados na investigação no campo das teorias. Para tanto, adotou-se o método de abordagem estruturalista para ponderar sobre o objeto temático a partir da interpretação dinâmica da realidade em todos os seus entornos sociais, políticos e econômicos, no contexto bibliográfico. Como fontes da pesquisa serão utilizados todos os documentos registrados durante o processo de implantação da educação por competências no Curso de Administração da Universidade Tiradentes, como relatórios, atas, lista de presença, fotografias, também bibliografia brasileira e de autores estrangeiros que de forma ampla abordam sobre a temática proposta. Será também estabelecido um roteiro, por meio dos pensadores e filósofos clássicos, em análise aprofundada e comparativa com os atuais mecanismos de aplicação do fenômeno, objeto do estudo e seus entraves teóricos.

Por muito tempo acreditou-se que a universidade possuía toda autoridade em relação aos conhecimentos, tornando-a o único caminho possível para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, proporcionava ao seu público um destaque social inegável e um reconhecimento que legitimava suas práticas. Esta universidade baseava-se na transmissão de conteúdos formais, por meio do uso de cartilhas e de práticas docentes mecânicas que repetiam o que os livros diziam, não permitindo a participação e envolvimento de seus alunos por considerar o sujeito desprovido de qualquer tipo de conhecimento que pudesse ser valorizado. Segundo Guacira Lopes Louro (1997, p. 91),

[...] à medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que se passava no seu interior ganhava importância. Outros modos de educação e de aprendizagem continuaram a existir, é claro, mas as sociedades modernas ocidentais passavam a colocar a escolarização – uma atenção especial. Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam “fazer” a formação, ou seja, os professores.

Porém, com o tempo, estudos começam a ser realizados, abrindo espaços dentro das instituições para práticas que valorizam o aluno e exigem dos professores a tomada de consciência de suas práticas enquanto educadores. Essas atitudes tornam necessárias as

reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, proporcionando a toda comunidade acadêmica e à sociedade em geral uma escola mais crítica e adequada aos seus indivíduos.

Dessa forma, para que a atitude reflexiva se estabeleça, o professor precisa desenvolver algumas características, tais como: não se ver como detentor de um saber acabado, permitindo-se aprender constantemente; compreender que os modelos são construídos em conjunto; lidar com as dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando os saberes e fazeres da prática pedagógica. Quanto a isso, Dóris Bolzan (2000, p. 172) afirma que,

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Assim, como professor reflexivo, ele conquista autonomia no seu fazer, pois fica sujeito a imposições externas a sua sala de aula, passando a agir de forma consciente e condizente com a realidade na qual está inserido.

Um dos problemas é que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições além da universidade, sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências são constituídas apenas como alunos. Assim, suas falas se restringem à teoria, o que torna a formação de seus alunos bastante precária. Para Marilda Aparecida Behrens (2002, p. 60),

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação.

Portanto, precisamos pensar no que esse tipo de ação pode contribuir de maneira positiva na formação dos discentes, futuros profissionais e, conseqüentemente, na preparação deles para o mercado de trabalho. Torna-se necessário pensar em um docente que deixe de pensar e agir como detentor do saber e transmissor de conteúdos e faça de sua sala de aula um espaço para a aprendizagem, servindo de facilitador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização.

Assim como deve existir a superação entre a separação teoria-prática tão vivenciada nos espaços acadêmicos. Precisamos entender que não existe essa dicotomia, que uma não existe sem a outra e que a relação que se estabelece entre elas é muito importante, além de necessária. Quanto a esse aspecto, há que se levar em conta o que afirma Alfredo Veiga Neto (2003, p. 4),

[...] sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

Portanto, as ações do docente precisam levar em conta todo o contexto que envolve a sala de aula, servindo, além de mediador do conhecimento e da aprendizagem, de motivador em todo o processo educativo. Ainda, suas experiências devem servir de exemplos que enriqueçam sua prática docente, levando em conta todas as suas construções e vivências anteriores a esse processo e que irão influenciar diretamente nas práticas pedagógicas. Assim, segundo Lucíola L. C. Santos (2000, p. 55),

No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, momentos de prática docente nos cursos de pós-graduação aparecem como um caminho possível de formação dos docentes. E esse é o nosso tema central de estudo, a importância da formação docente como um aspecto fundamental no desenvolvimento do professor. Para tanto, não podemos esquecer que este professor carrega no momento de sua prática todos os conhecimentos construídos durante o período em que esteve no curso de formação, sem esquecer que também carrega suas experiências pessoais anteriores ao ingresso no Ensino Superior Particular. Além disso, este é um momento de colocar à prova os conhecimentos construídos, por isso, é importante acompanhar e observar como se deu a formação destes profissionais e tentar estabelecer um elo com a maneira como eles estão sendo preparados nas instituições de ensino particular.

Por outro lado, a rapidez das transformações científicas e tecnológicas aponta para a necessidade de novas aprendizagens e o enfrentamento de desafios que devem ser confrontados não só pelas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, mas também pelos indivíduos, dadas as demandas educativas atuais. Nesse novo cenário, a formação inicial tem importante papel, pois possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de competências necessárias à inserção no mundo do trabalho. De acordo com Suzana Burnier (2001, p. 14):

[...] formar seres para o mundo do trabalho jamais significa o mesmo que formar seres para as empresas, porque as empresas têm, na maioria dos casos, como está amplamente divulgado na imprensa, interesses particulares, individuais e individualizantes e, via de regra, contrário aos interesses da maioria da população. Por outro lado, na organização econômica atual, é impossível não dialogar com o mundo empresarial. É preciso preparar os trabalhadores para esse diálogo, enriquecendo os currículos de formação profissional e encarando a formação por competências pela ótica dos trabalhadores: formação humana ampla, integral para uma sociedade justa. Só poderemos falar em sociedade justa, em mundo do trabalho justo, quando os filhos

de todos os cidadãos usufruírem de alimentação, saúde, educação, lazer e esportes, cultura e arte, convivência, afeto, dignidade. É para lutar por este mundo que deve se voltar toda pedagogia e todo projeto de formação profissional.

Observamos que a exigência perpassa o desenvolvimento do indivíduo apenas quanto ao aspecto profissional. Todavia é preciso que este passe por profundas mudanças na sua forma de pensar, fazer e de conviver. O mundo globalizado e tecnologicamente em constante processo de mudanças está carregado de novas exigências, mas não devemos desconsiderar a necessidade cada vez mais latente da inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e do conhecimento. Essa ressalva é pertinente para que fique claro que não estamos defendendo uma visão mercantilizada do currículo, do conhecimento e dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Pois, sabemos que diversos setores da academia criticam o aprendizado por competências. Apesar de não ser um termo novo, historicamente, percebemos que a superação da dicotomia na formação humana necessita de reformas no campo do currículo.

A história da educação demonstra que mudamos de um modelo curricular cientificista objetivado a atender a indústria taylorista para a construção de um currículo pós-industrial. Isto porque as empresas procuram cada vez mais trabalhadores autônomos, criativos, inovadores, capazes de se adaptarem a mudanças rapidamente e que utilizem conhecimentos não numa lógica burocrática, mas sim de forma adaptada aos contextos. O novo cenário mundial exige pessoas proativas. Em outras palavras, exige que as pessoas sejam responsáveis pela administração de suas carreiras, que não fiquem esperando sentados que o Estado faça tudo e que sejam competitivos para conseguir o grande trabalho de suas vidas.

Logo, para que isso ocorra, faz-se necessária a mudança de postura referente tanto à prática pedagógica quanto às metodologias e à avaliação da aprendizagem. Além da formação dos professores para trabalharem dentro deste novo cenário, é relevante que os currículos universitários sofram verdadeiras adequações. Nessa perspectiva, o currículo dos cursos por competência possibilita respostas criativas e dinâmicas para diversas situações, o que não percebemos no currículo por objetivos que na sua maioria tem esta possibilidade engessada. É preciso sair do aulismo e buscar um ambiente transversalizado, complexo, interdisciplinarizado, integrado aos conteúdos críticos e carregado de significados para os alunos.

Precisamos reformular os currículos, envolvendo a participação do corpo docente, considerando as necessidades dos sujeitos. Ratificamos que não foi pretensão esgotar a discussão sobre a noção de competência, mas de demonstrar que é fundamental discutir esse tema na formação do aluno do ensino superior. Feitas estas considerações iniciais, chamamos atenção para a organização do presente do trabalho.

A princípio, esta exposição está organizada da seguinte forma: Introdução e mais duas seções, finalizando com as considerações finais. Nesta parte procuramos apresentar o objeto e o tema da pesquisa. Apresenta a educação por competências no Curso de Administração da Universidade Tiradentes, partindo da Introdução, ao discorrer com base no conceito de Educação, retrospectiva do surgimento do curso superior em Administração na Unit em Sergipe, os conceitos que consideramos importantes sobre currículo, competências e o currículo baseado na educação por competências, assim como fatos que estão inseridos na sociedade, incluindo políticos, econômicos, culturais e sociais que guardam relação com o surgimento desta modalidade de ensino, destacando as mudanças ocorridas nas instituições de ensino superior particular, na tentativa de buscar elementos que possam compreender a importância dessa metodologia de ensino e aprendizado no curso de Administração.

Delineamos as questões norteadoras, referenciais teóricos e de contextualização, aspectos sobre o ensino superior, as fontes, a metodologia que será utilizada na pesquisa, trabalhos que serviram para identificar o universo desse tema e que tinham como objeto de estudo a importância da educação por competência na formação do docente. Apresentamos, também, um breve resumo de cada seção abordada na pesquisa, ou seja, aspectos que são pontos de partida quando se busca compreender o processo de implantação da educação por competência no curso de administração.

Na segunda seção, “Educação Superior: O caso do curso de Administração da Universidade Tiradentes”, trabalhamos, inicialmente, com um visão geral do contexto da educação superior no Brasil e abordamos o processo de implantação da educação por competências na referida Instituição, diretrizes adotadas e a sua relação com o projeto pedagógico institucional, analisando assim os marcos que estruturam o projeto da implantação da educação por competências. Tal levantamento será possível, por meio da descrição de todas etapas do projeto com ênfase na metodologia desenvolvida.

A terceira seção procura abordar mudanças decorrentes do processo de implantação da educação por competência no curso de Administração conforme o procedimento metodológico já descrito. Serão retratados o percurso das oficinas realizadas com os docentes do curso; alterações ocorridas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC; os resultados das últimas avaliações do curso promovida pela Comissão Própria de Avaliação - CPA e o comparativo dos resultados obtidos nos últimos Exames Nacionais de Desempenho de Estudantes - ENADE. Busca-se constatar, conforme hipótese de trabalho da pesquisa, quais os resultados alcançados para docentes e discentes do curso de Administração.

O fechamento segue com as considerações finais, quando são apresentados os resultados, apontando o modelo de ensino baseado na educação por competências no curso de Administração. Desse modo, busca-se atender aos anseios do pesquisador em compreender o processo de implantação desta metodologia de ensino e contribuir para o curso de administração, seu corpo docente e alunos.

Este estudo deve ser considerado como o início de uma análise dos muitos aspectos a serem observados no que diz respeito à implantação do currículo por competências. Assim, são muitos os caminhos a serem percorridos para o entendimento dos processos e das relações entre os sujeitos que atuaram nesse projeto.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES

Nesta seção analisamos o surgimento da proposta de formação por competências da Universidade Tiradentes e sua relação com as exigências do Ministério de Educação, apresentadas nos documentos que norteiam, avaliam e regulam o ensino superior brasileiro. É apresentada uma panorâmica da educação superior no Brasil e as diretrizes adotadas, baseando-se nos teóricos referenciados para elaboração da proposta de Educação por competências e sua conexão com o projeto pedagógico institucional da Instituição de Ensino Superior.

2.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Nas duas últimas décadas, o Ensino Superior no Brasil tem apresentado dados relevantes para o desenvolvimento da sociedade. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP houve um acréscimo significativo no número de IES particulares autorizadas a oferecer serviços educacionais. De acordo com os dados do censo (2015) realizado pelo INEP, foram registrados 33.767 novos cursos autorizados, que resultou num total de 8.027.297 estudantes matriculados.

Diante desse crescimento e da ampliação das oportunidades de se adentrar numa Instituição de Ensino Superior particular, seja pelos programas oferecidos do Governo Federal, financiamentos, dentre outros, surge uma preocupação com a qualidade do ensino, o que justifica as constantes mudanças nos normativos regulatórios que autorizam, credenciam, recredenciam e reconhecem a IES e seus cursos.

Desse modo, destacam-se nos rankings da Educação Superior os cursos que apresentam melhor Conceito Preliminar de Curso (CPC)⁴ e as IES com melhor Índice Geral de Cursos (IGC)⁵, bem como infraestrutura e nível de formação do corpo docente, o Exame Nacional de Desempenho de Estudante – ENADE, que contribui para o processo de avaliação de conhecimento do aluno, sua satisfação com a IES de formação e competências profissionais desenvolvidas. Segundo o INEP (2016, p.2):

O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o SINAES, juntamente a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

⁴É um índice que avalia os cursos de graduação.

⁵É uma das medidas usadas pelo Inep para avaliar as instituições de educação superior, públicas e privadas.

A partir do propósito e relevância de desenvolver competências no Ensino Superior e as avaliações que referendam a qualidade de ensino oferecido pelas instituições, o Grupo Tiradentes, empresa mantenedora da Universidade Tiradentes, ao implantar o “Projeto Educação por Competências”, alinhou o processo de aprendizagem com a sua missão “Inspirar as pessoas a ampliar horizontes...”.

Portanto, antes de se discutir o porquê de educar baseado em competências, faz-se necessário entender a concepção e refletir sobre a sua relevância no contexto educacional e social. De acordo com Cláudia Cristina Bitencourt (2004), existem diferentes abordagens sobre competências, destacando-se em três correntes: Norte-americana, Europeia (francesa-inglesa) e sul-americana. Apesar de serem distintas em diversos elementos, as três correntes compartilham o foco no indivíduo.

Para a corrente norte-americana, conforme Maria Tereza Leme Fleury e Afonso Fleury (2001, p. 22), “a competência é uma característica subjacente a uma pessoa casualmente relacionada com uma performance superior na realização de uma tarefa em determinada situação”. Eduardo Peixoto Rocha (2016) caracteriza competência como talento natural da pessoa que poderá ser aprimorado, demonstrando de forma particular conhecimentos. Para esta corrente, o autor supracitado apresenta o conceito como: “conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes, que permite à pessoa performance superior em um trabalho ou situação” (ROCHA, 2016, p. 35).

Não diferente desta corrente, a europeia também possui tal concepção, reforçando a relação com o trabalho, a partir do ponto de vista de diversos teóricos, dentre eles Parry, Sandberg e Zarifiam. A corrente sul-americana, por sua vez, apresenta o saber ser e reconhecido como viés para se entender competências. Fleury e Fleury (2001) apresentam três saberes: Saber, propriamente dito (conhecimento/conceito), Saber fazer (habilidades) e Saber ser (atitudes).

Joel S. Dutra (2002, p. 11) reforça essa ideia ao trazer o significado da competência do indivíduo ao associar com as competências profissionais, pois:

A influência recíproca entre competências individuais e competências organizacionais; que as competências individuais devem ser pensadas como que atreladas às competências essenciais da empresa; E que o conceito de competência deve ser incorporado aos conceitos de complexidade e do espaço ocupacional.

Consegue-se perceber em meio a essas diferentes análises, que a competência do indivíduo também está relacionada ao seu saber colocado em prática, ao desenvolver uma determinada ação no âmbito do trabalho ou em outros aspectos em geral.

Formar profissionais competentes, considerando que se vive num contexto em que as demandas nos diferentes perfis educacionais aumentam a cada dia e que se transformam ao longo da história, é condição fundamental para atender um mercado cada vez mais exigente e complexo.

Os normativos regulatórios e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs dos cursos de graduação, contribuíram para ampliar o olhar em relação à oferta da qualidade do ensino. Percebe-se um movimento dentro das DCNs que divide o foco dos conteúdos ou temas a serem ministrados e direciona para o pensar no processo de aprendizagem. Nesse caso, o foco estabelecido tem como referências as competências que devem ser construídas pelos egressos dos cursos superiores.

Desta forma, as DCNs ao focarem nas competências a serem desenvolvidas, deixam evidente que o momento é de aplicação do conhecimento na vida profissional e não apenas de entendimento do conhecimento.

Assim, formar profissionais competentes para esta demanda é estar concatenado com um novo cenário do trabalho. Vale ressaltar o processo de globalização que há muito tem sido discutido e debatido por inúmeros teóricos, considerando todas as possibilidades de ações comuns às pessoas, aproximando-se do que Octavio Ianni (2002, p.19) metaforicamente chama de Aldeia Global. Quando se fala de ações a serem desenvolvidas nesta aldeia, o autor também se remete à fábrica global:

A fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Acompanhada pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica, a indústria cultural, misturadas em jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videoclipes, fax, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolve fronteiras, agiliza os mercados, generaliza o consumismo. Provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, gentes e ideias. Promove o redimensionamento de espaços e tempos.

É, portanto, na vivência dessa aldeia, que as distâncias geográficas diminuem por conta das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, promovendo visibilidade às pessoas.

No contexto educacional, projetos nascem para promover possibilidades de se construir um perfil de cidadão globalizado, capaz de conhecer, agir e desenvolver ações comuns à todos. Assim, decretos como os de Bolonha (19 de junho de 1999), proposta como as do Tuning (desde 2001) e o tratado de Jacques Delors (junho de 2010), surgem para preconizar mudanças de paradigmas na Educação.

No tratado de Bolonha, para o caso da Educação Superior, além de formar o cidadão para atuar na sociedade de forma participativa e crítica, sua função é disseminar no mercado de trabalho aquele que vai contribuir para o crescimento econômico do país. Embora, entenda-se

que o discurso está pautado no viés capitalista, o fato é que preparar profissionais para o mercado de trabalho é fundamental e independe da forma política e social em que vivem as nações. Neste caso, o Ensino Superior é uma etapa fundamental para esta preparação, comum a todos os lugares e um ambiente em que se encontra o desejo discente e a demanda de conhecimento da sociedade.

No plano do ensino superior preconiza-se uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da atividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos. São especialmente considerados:

- i) O reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis;
- ii) A percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu;
- iii) A percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 1).

A partir das mudanças de paradigmas educacionais em seus diversos setores e níveis, surgem novas demandas de estudantes e de professores, novos perfis de cidadãos e de profissionais.

Para por em prática esta realidade de formação no Ensino Superior, em 2001 o Projeto Alfa Tuning, que nasceu na Europa com um logro de mais de 135 universidades, vem desenvolvendo um trabalho a favor da criação do Espaço Europeu de Educação Superior. Somente no ano seguinte, os representantes da América Latina iniciaram o Tuning durante a IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC) na cidade de Córdoba na Espanha, que tem como objetivo:

[...] "afinar" as estruturas educativas da América Latina iniciando um debate que tem como meta identificar e intercambiar informação e melhorar a colaboração entre as instituições de educação superior para o desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência. É um projeto independente, impulsionado e coordenado por Universidades de distintos países, tanto latino-americanos como europeus (TUNING, 2007, p. 37).

Dentre as universidades participantes desta primeira etapa do *Tuning*, estavam a Universidade Nacional de la Plata (Argentina), Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontifícia Universidade Javeriana (Colômbia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad de Rafael Landívar (Guatemala), Universidad de Guanajuato (México) e Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela).

O projeto Tuning tem dois focos de atuação que são: a mudança no desenho curricular dos cursos, por entender que neste espaço encontra-se um perfil de egresso que necessita ser revisto e, a aplicabilidade das metodologias a serem utilizadas.

Já o Tratado de Jacques Delors (2010, p. 31), instituiu os conceitos dos quatro pilares para educação do século XXI, destacando uma nova visão no contexto educacional, sendo:

Aprender a conhecer – É necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso, também, pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.

Aprender a fazer – Não basta preparar-se com cuidados para se inserir no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de uma certa dose de risco, saber comunicar-se e resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas.

Aprender a conviver – No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.

Aprender a ser – É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Pode-se esperar, com base na visão dos quatro pilares do conhecimento, importantes resultados na educação. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo.

Cada pilar traz consigo um significado próprio, uma diretriz para aprendizado e desenvolvimento do indivíduo como um todo. O aprender a conhecer relaciona-se a uma perspectiva mais intelectual, à responsabilidade da educação de não apenas ensinar seus conteúdos e valores, mas, além disso, ensinar como aprender e apreender tais conteúdos. O aprender a fazer, parte mais prática dos pilares, está relacionado ao emprego dos conhecimentos proporcionados pelo aprender a conhecer. É uma dimensão estreitamente ligada à formação profissional.

A civilidade, a articulação entre os sujeitos, a harmonia e a solidariedade são sintetizados e apresentados no princípio do aprender a conviver. Esse pilar se coloca como opção não somente à solidariedade e cooperação entre as sociedades locais, mas substancialmente, também, como convivência harmoniosa entre as diferentes sociedades. Como último pilar, o aprender a ser, é concebido como a via de integração de todas as anteriores e representa a capacidade autônoma de decidir sobre os diferentes assuntos e situações do cotidiano, sendo o sujeito, plenamente capaz de executar, por si próprio, todas as tarefas e obrigações anteriormente citadas.

Percebe-se que paradigmas educacionais são transformados sempre para atender novas demandas de um cenário social, político e econômico. Porém, não se pode deixar de considerar a importância da contribuição pedagógica de grandes teóricos, sejam eles clássicos ou contemporâneos, que trazem no bojo das suas teorias um entendimento de como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, na próxima subseção apresentamos, de forma geral, algumas teorias e o que em particular interessam para fundamentar a proposta de Educação por Competências implementada na Universidade Tiradentes.

2.2 A UNIVERSIDADE TIRADENTES E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

O desafio das Instituições privadas é ir além de uma adequação à legislação vigente, estimulando uma renovação pedagógica para oferecer, cada vez mais, diferencial à sua comunidade acadêmica e aos que pretendem ingressar no Ensino Superior, pensando na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

A proposta de formação por Competências nasceu das exigências do Ministério de Educação, apresentadas nos documentos que norteiam, avaliam e regulam o ensino superior brasileiro, assim como de diferentes propostas educacionais vigentes hoje no mundo, como por exemplo os Quatro Pilares da Educação, o Tratado de Bolonha e o projeto europeu identificado como *Tuning*.

O currículo por competências, conforme Suñé, Araújo e Urquiza (2015), que traz na sua essência uma forte mudança de paradigma, como migração do centro de ensino do professor para o aluno, o planejamento da implantação do projeto é fundamental para que a prática ocorra de acordo com o desenhado.

Sua implantação na Unit, inicialmente, foi conduzir o projeto-piloto, o planejamento da operacionalização do currículo deu-se em duas vertentes principais: construção conjunta, em equipes de docentes, do planejamento do período acadêmico e a capacitação pedagógica desses professores.

A implantação do projeto-piloto deu-se com turmas ingressantes dos cursos e das áreas de Engenharia e de Negócios, no segundo semestre de 2012, que serviu como uma célula inicial para o adequado acompanhamento do seu desenvolvimento.

[...] as iniciativas interdisciplinares precisam ser planejadas, pois raramente obtêm resultados positivos quando conduzidas de modo impensado. Exigem uma ação estratégica que objetivem as intenções. Os objetivos, as definições conceituais, os tipos de ação, o contexto institucional, tudo requer previsão. A integração, a cooperação e as inter-relações de conhecimento dependem de procedimentos e serem adotados (PAVIANI, 2014, p. 21).

Estes condicionantes induziram à necessidade do planejamento do ensino ser realizado em oficinas nas quais os professores trabalharam na produção do programa de aprendizagem; planos dos momentos de aprendizagem, atividades dentro e fora sala de aula, atividades interdisciplinares, projetos do eixo integrador e memórias de avaliação.

O planejamento dos documentos orientadores e das atividades didáticas, assim como a escolha das estratégias metodológicas apropriadas, necessitaram ser suportadas no perfil de competências do curso, perfis de competência dos períodos letivos, objetivos e competências dos eixos disciplinares, objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares, contribuição das competências e a integração interdisciplinar para apoiar o eixo integrador como serão apresentados nesta seção.

De acordo com o Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016), no perfil do curso de Administração as competências gerais foram definidas em: Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas; Capacidade para aplicar os conhecimentos na prática; Capacidade para tomar decisões; Compromisso com a Ética; Capacidade de aprender e atualizar-se; Capacidade de trabalho em equipe; Compromisso com a qualidade e Conhecimento sobre a área de estudo e a profissão.

No caso das competências específicas do curso ficou estabelecido no processo de aprendizado a capacidade de: Desenvolver planejamento estratégico, tático e operacional; Tomar decisões de investimento, financiamento e gestão de recursos financeiros na empresa; Interpretar a informação contábil e a informação financeira para a tomada de decisões gerenciais; Administrar e desenvolver o talento humano na empresa; Exercer a liderança para o êxito e realização de metas na organização; Identificar e administrar os riscos de negócios da organização; Detectar oportunidades para empreender novos negócios e/ou desenvolver novos produtos; Identificar, otimizar e administrar os processos de negócios das organizações; Administrar um sistema logístico integral; Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas de controle administrativo; Identificar as inter-relações funcionais da organização; Valorizar o marco jurídico aplicado a gestão empresarial; Elaborar, valorizar e administrar projetos empresariais em diferentes tipos de organizações; Usar a informação de custos para o planejamento, o controle e a tomada de decisões; Identificar aspectos éticos e culturais de impacto recíproco entre a organização e o entorno; Melhorar e inovar os processos administrativos; Utilizar as técnicas de informação e comunicação na gestão; Administrar a infraestrutura tecnológica de uma empresa; Formular e otimizar sistemas de informação para a gestão e formular estratégias de marketing.

Na construção do modelo, conforme o Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016), também foi estabelecido os perfis de competências por períodos letivos com a premissa que o processo de formação profissional ocorrerá de maneira interdisciplinar e gradativa. Os resultados a serem obtidos e as ações didático-pedagógicas devem privilegiar o desenvolvimento e o aprimoramento de competências essenciais ao exercício profissional. Assim, visando preparar a transição para o mundo do trabalho, considerando os diferentes graus de maturidade do aluno em sua trajetória acadêmica, foram definidas competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada período. Dentre outras competências, o aluno deve demonstrar ser capaz de:

1º Período:

- Ler e interpretar textos;
- Distinguir situações-problema próprias da economia de mercado;
- Analisar o impacto da política econômica no crescimento e no desenvolvimento socioeconômico e ambiental;
- Compreender a importância da vida em sociedade, das ações coletivas, a partir das reflexões sobre os direitos e garantias constitucionais;
- Valorizar o marco jurídico aplicado à gestão empresarial;
- Compreender o valor da informação contábil para a tomada de decisões gerenciais;
- Identificar as inter-relações funcionais da organização;
- Atuar de forma interativa nas decisões, compreendendo a importância de ações coletivas, em prol de objetivos comuns;
- Identificar a importância das decisões empresariais e seu reflexo na sociedade, em função dos aspectos éticos e sociais;
- Estabelecer comunicação interpessoal: expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos e interpretar a realidade;
- Ter habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação;
- Elaborar e apresentar trabalhos acadêmicos e científicos de acordo com procedimentos metodológicos e Normas da ABNT.

2º Período

- Apresentar raciocínio lógico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas;
- Analisar as operações de financiamento e formação de capital por meio de séries de capital uniforme e variável, e suas aplicações;

- Ler e interpretar textos;
- Analisar a influência das teorias organizacionais na prática da administração;
- Analisar os procedimentos contábeis para elaboração dos demonstrativos contábeis e suas implicações na tomada de decisões empresariais;
- Pesquisar, analisar e debater sobre os aspectos psicológicos nas relações de trabalho, reconhecendo variáveis no nível do indivíduo e do grupo que influenciam o comportamento humano nas organizações;
- Apresentar atitudes e comportamentos necessários para o planejamento e execução de trabalho em equipe;
- Identificar aspectos éticos e culturais de impacto recíproco entre a organização e o entorno;
- Articular conteúdos teóricos de diferentes disciplinas em atividades práticas de gestão;
- Trabalhar em equipe, demonstrando comprometimento com os resultados;
- Pensar a empresa de maneira integrada, visualizando a interdependência existente entre diversas ações e decisões.

3º Período

- Compreender o significado e a importância da filosofia no conjunto dos conhecimentos construídos pela humanidade e a necessidade de se desenvolver uma postura reflexiva e crítica diante da realidade do mundo e da vida contemporânea;
- Identificar a ética como uma postura filosófica na construção de um novo homem e de uma nova sociedade;
- Aplicar os cálculos estatísticos em situações-problemas que possibilitem o entendimento dessa ciência como ferramenta para análise e interpretação de dados;
- Demonstrar interesse no autoaperfeiçoamento contínuo, para acompanhar as constantes alterações na legislação que afetam diretamente as empresas;
- Analisar as demonstrações contábeis, desenvolvendo técnicas e ferramentas auxiliares para tomada de decisões;
- Compreender como se realiza a Gestão de Pessoas em um ambiente dinâmico e competitivo e a relação de mútua dependência entre pessoas e organizações;
- Selecionar informações, utilizando métodos, instrumentos e tecnologia adequados;
- Respeitar os princípios éticos acerca da autoria e produção do conhecimento;
- Apresentar e defender pontos de vista por meio de apresentação formal e informal, oral e escrita.

4º Período

- Apresentar raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas;
- Analisar contábil e financeiramente situações empresariais, formatando argumentações técnicas;
- Analisar cenários de ação e identificar a melhor linha de decisão, orientando esta pelas informações provenientes da Contabilidade de Custos;
- Compreender os diversos modelos de Planejamentos Estratégicos;
- Analisar as interrelações dos processos de gestão de pessoas, propondo mudanças/melhorias;
- Analisar a viabilidade de um produto ou serviço, por meio da elaboração de um Plano de Marketing;
- Articular conteúdos teóricos de diferentes disciplinas em atividades práticas de gestão;
- Trabalhar em equipe, demonstrando comprometimento com os resultados;
- Pensar a empresa de maneira integrada, visualizando a interdependência existente entre diversas ações e decisões.

5º Período

- Compreender a utilidade dos dados financeiros apresentados em relatórios contábeis, contribuindo para gerenciamento dos recursos econômicos, com vistas à lucratividade e sustentabilidade das organizações;
- Analisar a área Financeira das organizações, propondo mudanças/melhorias;
- Desenvolver todas as etapas de um processo de pesquisa de marketing, identificando elementos ou fatores que influenciam a demanda para um produto ou serviço;
- Identificar e analisar problemas na gestão pública e equacionar soluções, construindo argumentações técnicas;
- Desenvolver projeto de extensão, aliando a teoria da sala de aula à prática na comunidade.

6º Período

- Reconhecer a importância do processo de informatização nas empresas e o papel dos sistemas de informação neste processo;
- Analisar a área de Sistemas de Informações nas organizações, propondo mudanças/melhorias;

- Compreender todos os subsistemas de logística e a importância do planejamento para suprir as necessidades de materiais e serviços para disponibilização à produção;
- Articular conteúdos teóricos de diferentes disciplinas em atividades práticas de gestão;
- Trabalhar em equipe, demonstrando comprometimento com os resultados;
- Pensar a empresa de maneira integrada, visualizando a interdependência existente entre diversas ações e decisões.

7º Período

- Detectar oportunidades para empreender novos negócios e/ou desenvolver novos produtos;
- Capacidade de trabalhar em equipe de forma profissional e construtiva;
- Compreender como se realiza um diagnóstico organizacional, considerando os tipos de ambiente organizacional e a dinâmica ambiental;
- Capacidade para investigar e analisar práticas empresariais, por meio dos conhecimentos e habilidades técnicas adquiridas.

8º Período

- Identificar e analisar problemas empresariais, gerar alternativas de solução e desenvolver planos de ação com proposição de mudanças/ melhorias;
- Apresentar atitudes e comportamentos necessários para desenvolvimento de atividades de estágio, visando a transferência dos conhecimentos desenvolvidos no âmbito da Universidade para o ambiente de trabalho e vice-versa.

Ainda de acordo com o Relatório Interno: Documento Norteador Educação por Competências (2016), todos os documentos guiam os materiais pedagógicos, visando à implantação do piloto no curso de Administração foram elaborados e validados durante as oficinas docentes. Em paralelo, foi realizada a capacitação pedagógica dos professores que internalizaram e discutiram a metodologia à medida que planejavam e elaboravam suas práticas didáticas. As oficinas integralizaram 212 horas com os docentes dos cursos da área de Engenharia e 208 horas como os da área de Negócios.

Durante cada período acadêmico houve ações promovidas com o objetivo de reforçar a concepção e os aspectos metodológicos com uma capacitação contínua dos docentes, conforme o número de horas investidas. Todo o período de implantação do projeto-piloto foi pontuado com reuniões e oficinas de reforço da base conceitual e metodológica necessária a operacionalização do currículo.

Ainda que em menor grau, durante a implantação do projeto-piloto, além dos professores, os discentes também poderiam apresentar resistência à mudança, porque de um modo geral são atrelados à ideia de que uma aula boa é aquela onde o professor é o centro do conteúdo discutido. Foi muito importante que o aluno tenha sido informado sobre a metodologia do projeto e os ganhos que a sua adoção poderia trazer para sua formação. Nesse caminho houve uma atuação próxima a eles, esclarecendo-lhes as inovações trazidas pelo projeto e os possíveis ganhos advindos da sua implantação, ouvindo-os para buscar suas percepções e mantendo-se um permanente diálogo para retroalimentação do projeto, de acordo com o Relatório Interno já mencionado.

Outro fator importante, mas não determinante do sucesso do piloto, foi ter uma boa infraestrutura física e logística adaptada às necessidades do método aplicado, dessa forma o projeto contemplou a qualidade de infraestrutura, com destaque para salas com arranjos físicos adequados.

Após esse breve histórico, nos capítulos seguintes apresentaremos o cenário da educação por competência, que enfatiza as tendências mundiais de educação e sua relação com as demandas regulatórias do Ministério da Educação. É apresentada, também, a proposta da Educação por Competências em três etapas essenciais (Currículo por Competências, Desenvolvimento de Competências e a Avaliação de Aprendizagem) e sua contribuição para a formação integral de um aluno no ensino superior.

2.3 VISÃO PEDAGÓGICA E DIRETRIZES ADOTADAS

Sabe-se que ao longo da história a Educação Brasileira sofreu mudanças. É claro como qualquer mudança de paradigma, sempre acontece de maneira gradativa, em um processo lento, até que elas sejam refletidas na sala de aula, em especial na prática do professor. Não foi diferente com o Movimento da Escola Nova, em 1932, que representou uma nova realidade de Educação, transformando, literalmente, as estruturas da escola, a percepção da importância do aluno e a necessidade de uma nova prática docente.

Entender estas mudanças, faz-se extremamente necessário para compreender os processos educacionais pelos quais o Brasil já passou. E quando se compreende que estas diretrizes de como educar nascem dos interesses do Estado, da sociedade e das rápidas transformações no mundo, parece ficar mais fácil especificar uma linha de trabalho e os interesses da Educação.

Educar por Competências, não é diferente, pois, uma vez concebida a necessidade de promover a formação de um cidadão capaz de agir numa realidade cada vez mais complexa,

preparado para resolver problemas da sua profissão, é que se desenha uma nova estrutura curricular e pedagógica com este fim.

Destaca-se que as propostas utilizadas para este tipo de formação recebem contribuições de algumas tendências educacionais e tem fortalecido a sua base pedagógica. Portanto, para identificar estas tendências presentes na Educação por Competências, proposta pela Unit, apresenta-se, no Quadro 1 a seguir, contribuições de diferentes teóricos. Importante destacar que cada teórico tem, na sua particularidade, aportes significativos e neste contexto, apresenta-se de forma resumida o que se utilizou de cada teoria, fortalecendo e justificando pedagogicamente o modelo implantado, conforme Relatório Interno: Documento Norteador Educação por Competências (2016).

Quadro 1 – Contribuições pedagógicas para a Educação por Competências

Teórico	Contribuição	Educação por Competências
Vygotsky	Interacionismo	Interação como meio de condução do conhecimento para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).
	Linguagem como recurso na construção do conceito.	A comunicação como uma das etapas na produção de conhecimento.
Leontiev	Formação de conceitos por meio de Atividades.	Realização de atividades para trabalhar conceitos chave e científicos. (Metodologias Ativas)
Galperin	Etapas que contribuem para a internalização da atividade.	Motivação e Boas (Base orientadora da ação) como etapas importantes no desenvolvimento das atividades propostas.
Piaget	Construtivismo - construção do conhecimento por etapas. Estágios do Desenvolvimento Humano.	Considera as etapas da assimilação e acomodação, equilíbrio e desequilíbrio fundamentais para a construção do conhecimento.
David Ausubel	Etapas importantes da aprendizagem a partir do conhecimento prévio como subsunção para a introdução de conceitos.	Usa a realidade conhecida do estudante para inserir ou implementar conhecimentos específicos.
Paulo Freire	Conscientização do aluno enquanto sujeito social, cultural e autônomo.	Análise crítica da sua carreira presente na sociedade e as suas competências construídas para formação cidadã.
Edgar Morin	Pedagogia Complexa	A formação de um cidadão pleno que respeita, atua e compreende a complexidade da sociedade em que vive.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Entender as particularidades de cada teórico é importante para a reflexão docente na medida em que elas vão ser demonstradas na prática de sala de aula. Promover interação entre os estudantes, desafiar-los com atividades propostas, desenvolver a construção de conhecimento, entre outras, exigem do professor o conhecimento de metodologias a serem aplicadas e a clareza da sua relação com objetivo de aprendizagem do estudante (QUADRO 1). Caso contrário,

corre-se o risco de apenas aplicar uma prática diferenciada, até motivadora, porém, sem a garantia de aprendizagem eficaz por parte dos estudantes.

Assim, a partir da explanação das teorias que a proposta de Educação por Competências utiliza, ressalta-se também, algumas particularidades dos teóricos supracitados, que não estão diretamente associadas à construção de competências.

Para Vygotsky, a linguagem é o resultado do pensamento; segundo Marta Kohl Oliveira (2010, p.293) “o significado das palavras tem papel central: é nele que pensamento e linguagem se unem”. Para a construção de competências, as palavras e a linguagem que os estudantes utilizam para demonstrar um determinado retorno de aprendizagem, não é suficiente para a construção de competências.

Outrossim, desta vez relacionando à teoria de Leontiev, a realização da atividade por si só, também não demonstra a construção de competências caso o estudante não se aproprie de uma linguagem para explicar os resultados alcançados. Nesse contexto, linguagem e resultado da atividade se complementam. Embora, Vygotsky enfatize ainda toda uma construção psicológica a respeito da construção do conhecimento (ZDP), o que se considera para a proposta de Educação por Competências está enfatizada na linguagem, na interação e a atividade.

Galperin, por sua vez, quando apresenta a teoria da assimilação de conceitos e enfatiza a aprendizagem por etapas, ressalta a realização da atividade a ser desenvolvida por meio de um processo cognitivo. As etapas apresentadas por Galperin (NUÑEZ, 1998) estão intrinsicamente relacionadas na ação do sujeito, contudo destaca-se, para a construção de competências, o resultado desta atividade desenvolvida por meio da Base Orientadora da Ação⁶.

Quando se trata de Piaget, a construção de competências se apropria das etapas de assimilação e acomodação do conhecimento, pois estas estão diretamente ligadas à construção do conhecimento básico para a formação de competências. De forma prática, é importante que o estudante tenha no contexto da aprendizagem recursos para assimilar e acomodar o conhecimento, desconstruindo e reconstruindo conceitos. Neste caso, o professor deve estar atento para o nível de conhecimento do estudante ao passo que promove e motiva a construção.

Em se tratando de Aprendizagem Significativa de David Ausubel é fundamental para o estudante construir conceitos científicos a partir de seus conhecimentos prévios, ou subsunçores. Mesmo em consonância com a categoria de aprendizagem significativa, identificadas como Subordinada, Superordenada e Combinatória, entendendo todas as

⁶ Instrumento que orienta o passo a passo do estudante na elaboração de sua atividade solicitada pelo docente, ao mesmo tempo que permite ao professor o acompanhamento da complexidade cognitiva para o desenvolvimento da mesma. As BOAS, tanto orientam quanto facilitam o processo de aprendizagem.

representações que se relacionam, ressalta-se especificamente para a proposta de Educação por Competências, a compreensão da relação dos conceitos científicos com o conhecimento prévio do estudante.

Em meio ao foco da aprendizagem e da relevância do saber e do saber fazer, é imprescindível que os estudantes também possam obter em sua formação o saber atitudinal. Neste caso, requer uma consciência do seu entorno social e uma visão crítica a respeito da sua profissão e relevância do seu contexto. Assim, considerando a necessidade de interpretação da realidade como um meio de libertação social, tão bem defendida por Paulo Freire (2001), é imprescindível para o cidadão estudante, por meio da ética, do respeito e da sua significação na sociedade. Portanto, a forma como ele aprende e é alfabetizado na fase adulta deve considerar também a criticidade como um pré-requisito para o letramento.

No processo de educação por competências, a ressignificação de saberes bem como a criticidade abordada no método Paulo Freire são elementos essenciais para a construção das competências, porém o sujeito de aprendizagem na educação superior apresenta um perfil diferente, com estrutura de aprendizado bem definida, sendo entendido a partir da teoria de Paulo Freire como um indivíduo “letrado”.

Logo, as propostas pedagógicas aqui apresentadas, segundo Relatório Interno: Documento Norteador Educação por Competências (2016), complementam-se, contribuindo diretamente para a construção de competências dos estudantes da referida instituição, bem como outras Instituições de Ensino Superior que adotam a educação por competências.

2.4 EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE TIRADENTES

Na pesquisa percebemos que a Unit tem estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional vigente de ensino, metas que permitem aglomerar um desenvolvimento equacionado com a sociedade. O Projeto Pedagógico Institucional aplicado, atualmente, por sua vez, vem coadunar estas metas de crescimento com investimento pedagógico na educação.

Para a consolidação do seu posicionamento no âmbito educacional o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) em andamento reflete na Instituição seu modelo de ensino. Considerando a relevância da Educação para o crescimento de uma nação comprometida com o desenvolvimento humano e social, a instituição justifica a implantação do projeto educacional baseado em competências, por entender, que as significativas mudanças neste contexto permitem outras formas de pensar e fazer a educação.

Verificamos, analisando o projeto educação por competências, que se apresenta como elemento prático a ser desenvolvido e cumprido conforme prever o PPI e traz em seu bojo o aprender fazendo, refletindo e consolidando o saber necessário para a carreira do estudante. O processo de inovação e criação é fundamental no momento das aulas ativas, pois estão relacionadas à realidade social e profissional dos estudantes.

O Projeto Educação por Competências está baseado em três etapas constituídas por: Currículo por competências; Desenvolvimento de competências; Avaliação por Competências. Esta base, citada no Relatório Interno da Unit: Documento Norteador Educação por Competências (2016) e de extrema relevância para a construção da proposta além de permitir uma integração entre os cursos ofertados pelas IES do Grupo Tiradentes.

O desenvolvimento de competências dá-se desde a concepção da matriz curricular, quando esta inicia a partir dos marcos regulatórios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, Portarias do Enade, Cadastro Brasileiro de Ocupação – CBO e Portarias dos Conselhos Profissionais, enriquecido com uma pesquisa de campo, realizada pela equipe responsável pela implantação do projeto, na qual se detecta as competências necessárias atualmente para as diferentes carreiras. A matriz curricular de cada curso é composta pelos eixos: verticais, englobando conhecimentos básicos, específicos e integradores; horizontais, que delineiam um perfil parcial para o estudante; transversais, responsáveis por conhecimentos globalizados da formação cidadã e profissional.

A partir destes documentos tem-se uma matriz completa, que se propõe uma proposta diferenciada e complementar, considerando também, o que o mercado tem apresentado de mais novo na carreira a qual pretende-se formar.

Para os currículos baseados em educação por competências a progressiva autonomia do estudante é fomentada por meio das atividades desenvolvidas nas disciplinas do Eixo Integrador que norteiam todo o período de aulas. De acordo com o Relatório Interno: Documento Norteador Educação por Competências (2016), por semestre foram estabelecidas as seguintes disciplinas com esse objetivo: Fundamentos de Gestão; Teoria Geral da Administração; Direito Empresarial; Comunicação Empresarial; Contabilidade Introdutória I; Gestão de Pessoas II; Psicologia e Comportamento Organizacional; Direito do Trabalho; Comunicação Empresarial; Gestão Estratégica; Fundamentos de Economia; Estrutura das Demonstrações Contábeis; Gestão em Finanças I e II; Gestão de Custos; Logística; Gestão Pública; Gestão de Marketing I e II; Logística.

Com a construção e desenvolvimento de um projeto que integra diferentes conhecimentos e disciplinas, dando ao estudante oportunidade de organizar suas ações diante

dos desafios profissionais apresentados no ambiente de aprendizagem. Vale ressaltar que este eixo, assim é chamado porque deve contemplar nas atividades realizadas pelos alunos, propostas apresentadas pelos professores uma gama de saberes, conceitos chave e conhecimentos diversos presentes nas diferentes disciplinas cursadas e em curso pelos alunos.

2.5 SÍNTESE DO MODELO APLICADO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES

Nesta sessão trataremos do planejamento e do acompanhamento do projeto de implantação da educação por competências no Curso de Administração. Será descrito, conforme o Relatório Interno da Unit: Documento Norteador Educação por Competências (2016), o processo de desenho curricular, metodologia desenvolvida e o planejamento da operacionalização do currículo.

O planejamento é determinante para que a prática ocorra de acordo com o que foi pensado, tratando-se de uma concepção que traz na sua base uma forte mudança de paradigma, como a mudança do centro do ensino do professor para o aluno.

2.5.1 CURRÍCULO

As teorias educacionais, tradicionais, críticas ou pós-críticas, trazem em suas várias concepções de currículo o entendimento de estudante, professor, instituição, avaliação e metodologia de ensino.

Construir um novo currículo significa mudanças de direcionamento concernentes ao trabalho pedagógico e metodológico. Não é apenas uma mudança de forma, mas de conduta de ensino e aprendizagem, de entendimento do conceito de educação e de postura diante do ato de ensinar.

Para entender o projeto Educação por Competências faz-se necessário saber que o currículo é fundamental para dar início e continuidade à proposta, visto que, serão as mudanças na forma de organização dos conteúdos a serem trabalhados que farão o diferencial no ato de aprender.

O ponto de partida para a atualização curricular é a consideração daquilo que compreende a estrutura de um currículo e o seu papel no desenho dos percursos de aprendizagem dos estudantes. A sistematicidade e a integração são os elementos que fundamentam o desenho curricular por competências. Para Suñé, Araújo e Urquiza (2015, p. 33), sistematicidade significa: “Meio de obtermos uma estruturação orgânica e lógica do

currículo, potencialmente apta a atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos, a priori, em função do perfil de competências a ser desenvolvido pelos concluintes”.

Dentro deste contexto, as etapas de implantação da sistematicidade do currículo por competências iniciaram com a análise documental, para definição das competências gerais e específicas que os egressos do respectivo curso devem apresentar ao término da graduação.

Figura 1 – Sistematicidade do Currículo por Competências



Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 21).

Após análise dos Marcos Regulatórios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, Portarias do Enade, Cadastro Brasileiro de Ocupação – CBO e Portarias dos Conselhos Profissionais, é desenvolvida uma pesquisa de campo para complementar as competências por meio de questionário, o qual é aplicado aos profissionais que atuam nas diversas áreas de trabalho dos cursos em questão.

A partir da pesquisa foram definidos os campos de ação e as esferas de atuação que compõem a estrutura curricular de cada carreira, determinando o objeto da profissão.

O campo de ação refere-se à área de atuação do profissional. São distintas formas como o sujeito interage com o objeto da profissão, relacionadas às áreas técnicas e científicas que delimitam o campo de abrangência de cada profissão. Já a esfera de atuação, por sua vez, está relacionada à função que o profissional desenvolve.

Vale ressaltar que o campo de ação, assim como as esferas de atuação são identificados a partir dos marcos regulatórios e da pesquisa de campo, este conjunto de informações conduz à determinação direta do perfil do egresso, em termos de competências gerais e específicas.

Depois de relacionadas as competências gerais e específicas, inicia-se a discussão do perfil profissiográfico que exige a busca de informações, abordando os tipos de ações desenvolvidas pelos profissionais.

O momento ocorreu, acompanhando as etapas do desenho curricular, considera a construção dos eixos que constitui o currículo de forma vertical, horizontal e transversal.

A partir dos eixos verticais são definidos, os objetivos e competências gerais necessárias à formação profissional, distribuídos ao longo do curso. Os eixos verticais subdividem-se em três sub eixos: eixos básicos, eixos profissionais e eixo integrador, conforme pode-se observar na figura a seguir:

Figura 2 – Modelo de distribuição dos eixos em um desenho curricular



Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 23).

Os eixos básicos são compostos por conteúdos comuns à carreira que fornecem suporte para uma formação ampla. Os eixos profissionais estão relacionados aos saberes específicos da profissão. Já o eixo integrador promove a interligação entre os demais eixos, tendo como objetivo integrar as disciplinas dos períodos e promover atividades práticas profissionais por meio de projeto orientado pelo professor, identificado como Projeto Integrador.

Os eixos horizontais contribuem para a construção do perfil do semestre que consiste nas etapas necessárias para o desenvolvimento das competências profissionais que são adquiridas ao longo da formação.

Os eixos transversais são compostos por temas universais e necessários para o desenvolvimento de competências profissionais, tais como: Sustentabilidade, Tecnologia da Informação e Comunicação, segundo idioma, humanidades e alguma temática específica da formação. Estes são trabalhados por meio de um Programa Transversal que define quais as temáticas serão trabalhadas no curso e quais disciplinas estarão envolvidas, de forma que a temática perpassa por todos os períodos, não havendo um momento pontual para sua aplicação.

Depois de definidos os eixos, o próximo passo é a construção da matriz de conteúdos que surge dos conteúdos específicos necessários para desenvolvimento de competências e dos

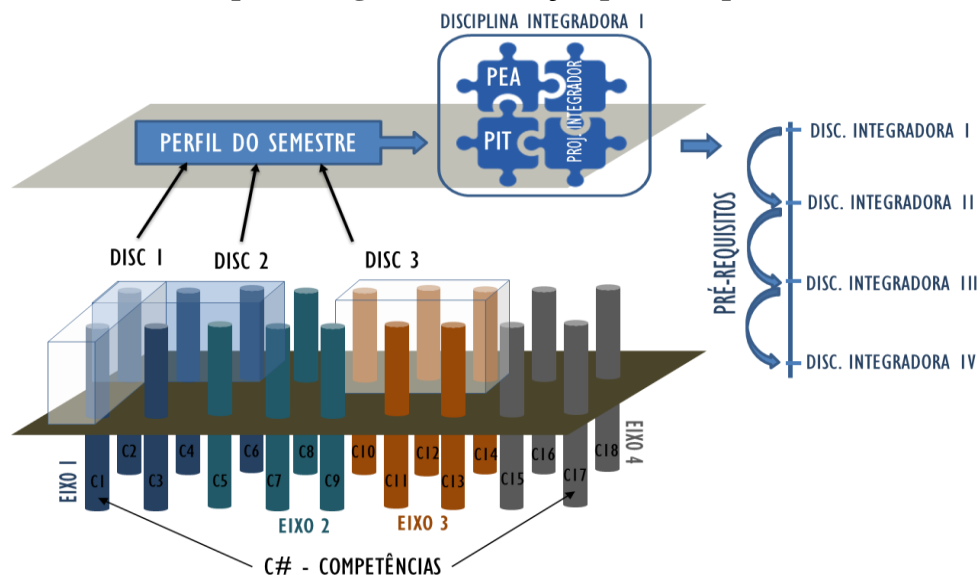
conteúdos básicos imprescindíveis para o entendimento dos conteúdos específicos. A matriz de conteúdos também contribui para a formação do perfil do semestre descrito no eixo horizontal. Assim, a partir da definição da matriz de conteúdos nasce a matriz de disciplinas e suas respectivas creditações, finalizando a sistematicidade para a construção de um currículo propício para construção de competências pelos discentes.

É importante destacar que os eixos verticais, horizontais e transversais contribuem diretamente para a formação de um perfil parcial a cada semestre. Para tanto, as disciplinas a serem apresentadas no currículo devem corroborar para a formação deste perfil, garantindo a aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas.

Dentre essas disciplinas, aquelas que compõem o eixo integrador são essenciais para a verificação da aprendizagem do aluno a partir dos projetos executados. Neles, constata-se o que há de mais importante de competências desenvolvidas, bem como os conteúdos de base para elas.

Vale ressaltar a necessidade da inserção de pré-requisitos e co-requisitos nas disciplinas que compõem o eixo integrador. Isto se dá pela necessidade de organizar a complexidade de saberes a serem seguidos de forma sistemática, favorecendo o desenvolvimento das competências e aproximando o estudante ao perfil do semestre.

Figura 3 – Circuito de Aprendizagem da Educação por Competências



Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 25).

Para facilitar a comunicação, entre os diferentes elementos do Projeto da Educação por Competências e os envolvidos, foi desenhado um circuito de aprendizagem, partindo das competências como pilares que sustentam todo o processo de aprendizagem até o perfil do semestre, conforme pode ser analisado na figura 3.

2.5.1.1 Análise simplificada da sistematicidade

Para apresentar de forma resumida a construção da sistematicidade do currículo, faz-se necessário entender os elementos fundamentais que compõem o processo de construção conforme a figura 4:

Figura 4 – Sistematicidade Simplificada



Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 25).

Pode-se observar que a matriz de disciplinas surge das competências gerais e específicas, que definem todos os eixos e matriz de conteúdos. Com o intuito de apresentar, de forma ainda mais esclarecedora, o processo de construção e concepção de educação por competências implantado, segue a figura 5.

Figura 5 – Representação Ilustrativa da Construção Curricular



Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 26).

A figura 5 permite analisar a importância das competências como base para todo o sustento do currículo, alimentados pelos documentos regulatórios e norteadores do MEC. Reforça-se nesta construção os eixos que atuam como suporte para a organização dos conteúdos e, conseqüentemente, a elaboração e execução de programas e projetos que nos permitem avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

2.5.2 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS

A promoção de competências requer sinergia e ação consciente de estratégias que produzam inovação, cuja participação dos professores, estudantes e gestores são fundamentais para o desenvolvimento de práticas que transcendam o ato de aprender.

Assim, na abordagem adotada pela organização o conceito de competências refere-se a construção de capacidades por meio de três saberes: o saber propriamente dito, que trata do conhecimento, o saber fazer que se refere a habilidade e o saber ser, que envolve as atitudes profissionais e sociais.

As competências podem ser classificadas em gerais e específicas. No caso das competências gerais estão relacionadas a conhecimentos comuns tais como: comunicação interpessoal, trabalho em equipe, ética e outras necessárias ao comportamento profissional. Já as competências específicas estão relacionadas estritamente a práticas profissionais. Vale ressaltar que para desenvolver competências é necessário promover a integração do conhecimento entre os componentes curriculares.

Ao se criar um ambiente de aprendizagem que possibilite integração se faz necessário considerar um conjunto de ações, que permitem atingir os objetivos de cada disciplina e conseqüentemente leve ao desenvolvimento de competências pelos estudantes. Para compreender como se processam estas ações deve-se analisar a Teoria da Atividade, aplicada tanto no âmbito do perfil profissional, ao qual se pretende formar o estudante, como no âmbito do componente curricular conforme figuras a seguir.

Figura 6 – Teoria da Atividade aplicada no âmbito do perfil profissional



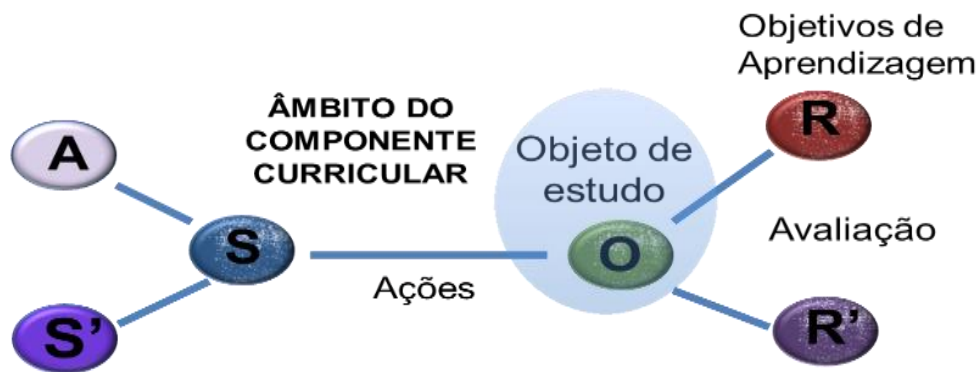
Fonte: Suñé, Araújo, Urquiza (2015, p. 40).

A figura 6 apresenta o tipo de interação que o profissional deve ter com o objeto da profissão para gerar resultados que promovam uma aprendizagem significativa. Em resumo, o sujeito de aprendizagem (S) interage com o objeto da profissão (O) por meio dos campos de ação, de modo a atingir resultados (R) para desenvolver suas competências profissionais. Na prática, o sujeito de aprendizagem apresenta um desempenho real (R') que reflete o quão próximo ou distante o desempenho do egresso encontra-se do esperado. Tais resultados também

são influenciados pela interação com outros sujeitos de aprendizagem (S') (VYGOTSKY, 1994), permitindo assim uma aprendizagem significativa (A) (AUSUBEL, 1980).

A figura 7, por sua vez, apresenta uma aplicação da teoria da atividade no âmbito do componente curricular. Nesta, vê-se a interação do sujeito de aprendizagem (S) com objetos de estudo (O), gerando resultados de aprendizagem (R) descritos do planejamento da disciplina (objetivos de aprendizagem). Os momentos de aprendizagem vivenciados nas disciplinas são planejados para atingir tais objetivos. A mensuração destes resulta no desempenho real dos estudantes (R'). Tais resultados também são influenciados pela interação com outros sujeitos de aprendizagem (S') (VYGOTSKY, 1994), permitindo assim uma aprendizagem significativa (A) (AUSUBEL, 1980). A eficácia do processo de ensino-aprendizagem na Educação por Competências é reflexo da diferença entre estes resultados.

Figura 7 – Teoria da atividade aplicada no âmbito do componente curricular



Fonte: Suñé, Araújo, Urquiza (2015, p. 41).

No caso do Projeto Educação por Competências foi relevante destacar o entendimento dos dois termos: a interdisciplinaridade, compreendida, como campos do saber que estão juntos e voltados para idêntica análise e verificação do mesmo objeto de estudo, onde os professores planejam juntos e estabelecem relações nas diversas disciplinas, construindo um saber mais amplo e complexo; e a transdisciplinaridade, que é algo que está entre, por meio e além. Tem uma abordagem mais ampla que a interdisciplinar, indo além dos objetos de estudo, com um tempo ininterrupto de integração das disciplinas num mesmo lugar.

Conforme o Relatório Interno da Unit: Documento Norteador Educação por Competências (2016), na Educação por Competências a integração ocorre em três momentos distintos, a saber:

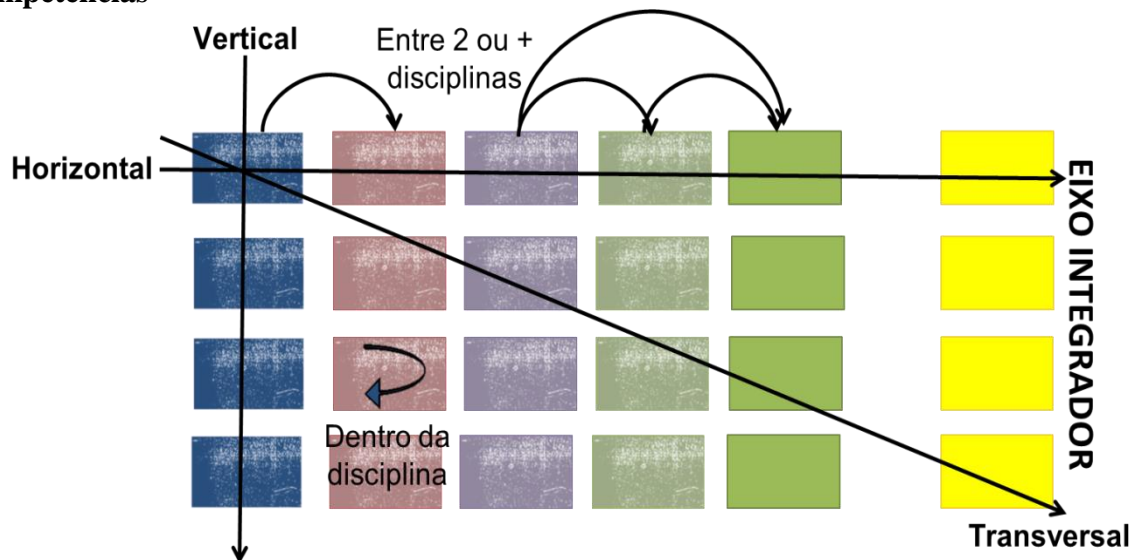
- Integração horizontal: acontece nos projetos integradores do curso que promovem a interdisciplinaridade na formação de competências por meio do desenvolvimento de temas específicos profissionais delineados no perfil de cada semestre; nesta também se desenvolve a integração interdisciplinar que ocorre por meio da construção de

atividades interdisciplinares, entre duas ou mais disciplinas do mesmo período, atingindo objetivos de aprendizagem específicos em cada disciplina;

- Integração vertical: contribui para a formação de competências específicas, relacionando conhecimentos em uma sequência lógica dentro de uma mesma área de conhecimento (eixo vertical);
- Integração transversal: ocorre por meio do desenvolvimento de programas transversais, trabalhando, de forma universal, temáticas que perpassam todos os períodos da formação profissional.

Como ilustração do formato de interdisciplinaridade de um currículo para desenvolver competências, conforme figura 8:

Figura 8 – Modelo de integração na construção de um currículo para desenvolver competências



Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 30).

Esse modelo de integração, descrito acima, culmina na necessidade de uma nova prática docente. Neste novo cenário, deve-se pensar em objetivos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas, conduzindo os estudantes a solucionarem problemas relacionados à sua carreira profissional.

Para Nóvoa (2011), os conteúdos abordados não se relacionam com a prática atual. Assim sendo, o professor não só tem que lidar com os saberes, como também com as tecnologias e a complexidade social; partindo deste princípio, a Unit promove o aprimoramento da prática docente com o intuito de atender às novas realidades educacionais, promovendo capacitações, a fim de preparar o professor para essa realidade complexa.

A principal variável deste modelo educacional é o estudante, que desde os primeiros momentos da sua graduação, deve ser direcionado a vencer o desafio de passar de um currículo desenvolvido por meio de aulas tradicionais, para um currículo que possibilite a construção de competências, pautada em atividades colaborativas e métodos ativos.

2.5.2.1 Integração curricular

A promoção da integração curricular na proposta de Educação por Competências perpassa por diferentes elementos, tais como: projetos integradores, atividades interdisciplinares, programas transversais, descritos a seguir.

I. Projeto integrador

O Projeto Integrador tem como objetivo desenvolver a interdisciplinaridade aplicada a problemas profissionais. Como já mencionado, o eixo integrador promove plena integração curricular, vertical e horizontal dos conhecimentos necessários para a formação profissional.

Para o desenvolvimento desse eixo faz-se necessário utilizar uma metodologia de projetos que abranja as disciplinas do período atual e anterior. Assim, na proposta da corporação, o projeto integrador é construído pelos coordenadores e membros do Núcleo Docente Estruturante.

Registra-se a relevância de entender o que é trabalhar com projeto, que vai além da mera aplicabilidade das ações, trabalhar com projeto transcende o olhar do professor e do estudante, que percebe a trajetória de uma ação e o percurso a ser executado. Nesse sentido, desenvolver aprendizagem por meio de projetos, aproxima o estudante da sua realidade, no caso da proposta de educar por meio do desenvolvimento de competências aproxima o estudante da sua realidade profissional, colocando em prática saberes desenvolvidos concomitantemente com as disciplinas do período, como também utilizando, se for o caso, saberes de períodos anteriores. Por meio da aprendizagem por projetos:

Os estudantes identificam um sentido para buscar e selecionar informações, relacionar o que encontram com o que já têm, compartilhar ideias e achados com os colegas e professores, agir e interagir para chegar ao objetivo. Quando o empenho dos alunos envolve a solução de uma questão do seu cotidiano, o efeito é ainda melhor (RODRIGUES, 2015, p. 68).

As etapas de construção deste projeto iniciam-se com a orientação das fases de elaboração, bem como destacar a importância do desenvolvimento de novas competências profissionais. O projeto integrador é constituído das seguintes partes:

- **Título do Projeto:** identificação do tema e do curso em questão;

- **Introdução ao Projeto:** caracterizar o projeto de forma objetiva e resumida, no sentido de situar a temática dentro da sua área do conhecimento;
- **Novas competências a serem desenvolvidas pelo projeto:** elencar as novas competências a serem desenvolvidas pelo estudante em decorrência do desenvolvimento do projeto;
- **Contribuição de cada disciplina ao projeto:** especificar os componentes conceituais, procedimentais e atitudinais das competências a serem desenvolvidas no projeto, que serão trabalhados em cada disciplina;
- **Etapas principais de desenvolvimento do projeto:** descrever cada etapa necessária à aplicação do projeto, como por exemplo, consultar fontes, desenvolver o planejamento das etapas, executar as etapas, validar os resultados;
- **Avaliação da aprendizagem:** descrever quais técnicas e instrumentos, que possibilitam colher evidências que o estudante atingiu as competências declaradas na proposição do projeto, devendo definir os indicadores e descritores do processo de aprendizagem;
- **Fontes de consulta:** citar as fontes de consulta mais adequadas para o estudante buscar informações, ou seja, livros, manuais, periódicos, sites da internet, banco de dados, entre outros.

A título de exemplo segue um modelo do formulário (APÊNDICE A). O resultado do desenvolvimento do projeto pode ser avaliado na Mostra de Práticas Integradoras, um evento no qual os estudantes expõem os trabalhos e demonstram a apropriação das competências.

II. Atividades interdisciplinares

A interdisciplinaridade é fundamental para desenvolver as competências durante o processo de aprendizagem. Em função disso, os professores que compõem o eixo horizontal (períodos) precisam desenvolver atividades em conjunto, promovendo uma visão integrada.

As atividades interdisciplinares são propostas pelos professores ao fazer o planejamento integrado de sua disciplina, buscando atender ao perfil do semestre. As etapas a seguir e o exemplo de formulário apresentado no Apêndice B, descrevem os elementos de uma atividade interdisciplinar:

- **Descrição da atividade:** descrever a atividade proposta;
- **Disciplinas envolvidas:** relacionar as disciplinas que participam da atividade e em qual período ela se encontra;
- **Objetivo (s):** traçar o(s) objetivo (s) da atividade interdisciplinar;
- **Competências:** definir quais competências serão desenvolvidas na atividade interdisciplinar, alinhado com o plano de ensino e aprendizagem das disciplinas;

- Base orientadora: enumerar e descrever as ações requeridas para desenvolvimento da atividade;
- Avaliação: definir pontuação e critérios de avaliação.

III. Programa transversal

Programas transversais desenvolvem em seu escopo temas universais que perpassam a formação complementar dos estudantes e que não são contemplados em uma disciplina específica. Esses temas estão relacionados nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs como também atualidades da profissão que demonstram o que cada carreira precisa atender.

Diante desse contexto, cada curso deve identificar temáticas gerais que devem ser tratadas ao longo do curso, a exemplo de: Segundo Idioma, Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, Sustentabilidade, Formação Humanista, Formação Gestora e Econômica, ou qualquer outra temática específica para a área de formação profissional.

O Programa Transversal segue a seguinte proposta para construção:

- Tema: identificação da temática a ser trabalhada;
- Competências: elencar as competências a serem desenvolvidas pelo discente;
- Objetivo(s): descrever o(s) objetivo (s) do programa;
- Operacionalização: descrever a metodologia utilizada no processo em cada disciplina que irá contribuir para o programa transversal;
- Avaliação de Aprendizagem: descrever quais técnicas e instrumentos, que possibilitam colher evidências que o estudante atingiu as competências, devendo definir os indicadores e descritores do processo de aprendizagem.

Em adição a proposta de integração curricular novas ações foram estabelecidas com o objetivo de apresentar resultados e de orientar os profissionais envolvidos.

Vale ressaltar, que a proposta dessas ações se baseia numa aprendizagem desenvolvedora que Doris Castellanos (2002) conceitua como:

[...]aquela que garante a apropriação ativa e criativa da cultura pelo sujeito de aprendizagem, propiciando o desenvolvimento de seu auto aperfeiçoamento constante, de sua autonomia e autodeterminação, em íntima conexão com os necessários processos de socialização, compromisso e responsabilidade social.

Dentre estas ações se encontram: a Mostra de Práticas Integradoras, a Integração Tiradentes e o Encontro de Pedagogas.

2.5.3 PLANEJAMENTO INTEGRADO

Após a construção do desenho curricular por meio da sistematicidade, de forma integrada e interdisciplinar, a próxima etapa trata-se do planejamento das ações a serem desenvolvidas ao longo do semestre pelo corpo docente.

Diante desse contexto, foram estabelecidos instrumentais que devem ser construídos pelos docentes nesta etapa de planejamento das disciplinas, sendo eles, o Plano de Ensino e Aprendizagem - PEA, o Plano Integrado de Trabalho -PIT e a Base Orientadora da Ação - BOA.

2.5.3.1 Plano de ensino e aprendizagem

O processo de construção dos PEA ocorre de forma coletiva, onde os docentes do mesmo eixo horizontal se reúnem para planejar sua disciplina de acordo com o perfil do semestre. Além disso, deve contemplar as competências a serem desenvolvidas pelos discentes definidas na sistematicidade do curso e distribuídas de acordo com o período.

O PEA é constituído pelos seguintes elementos: cabeçalho, ementa, objetivos de aprendizagem, conteúdos, processos metodológicos, processos de avaliação e referências bibliográficas que devem conter suas especificidades conforme orientações abaixo:

- a) Cabeçalho: apresenta todas as informações imprescindíveis para disciplina, sendo elas, área do conhecimento, código, número de créditos, período e carga horária;
- b) Ementa: apresenta de forma resumida e pontual, os principais temas a serem abordados;
- c) Objetivos de Aprendizagem: divididos em geral e específico. O objetivo geral identifica o que se pretende alcançar com a disciplina de forma generalizada, apresentando o conhecimento que se quer construir ao longo da sua efetivação. Já os objetivos específicos estão relacionados aos conhecimentos particulares da disciplina, fundamentais para atender ao objetivo geral, distribuídos e identificados em duas unidades. Ressalta-se que estes se referem a aprendizagem que deve ser alcançada pelos estudantes;
- d) Competências: apresenta a capacidade que o estudante terá que desenvolver, ao longo da disciplina, para resolver problemas relacionados à profissão;
- e) Conteúdo Programático: pontua todo o conteúdo da disciplina que deve ser estudado e distribuído em duas unidades, de forma sequencial e integrada;
- f) Procedimento Metodológico: expõe os procedimentos de ensino e aprendizagem selecionados pelo docente;

- g) Procedimentos de Avaliação: discorre como a disciplina vai ser avaliada, destacando principalmente que se trata de um processo contínuo, contando com 4,0 (pontos) da Medida de Eficiência e 6,0 (pontos) de Prova Contextualizada. Os procedimentos de avaliação devem ser descritos em um Memorial Descritivo de Avaliação e disponibilizados para os estudantes;
- h) Bibliografia Básica e Complementar: apresenta as fontes utilizadas no planejamento da disciplina, sendo três delas referentes às básicas e cinco complementares.

Com o intuito de melhor orientar os docentes durante a elaboração dos PEA, foi construído um fluxograma (APÊNDICE C) que norteia o professor nesta etapa de planejamento.

2.5.3.2 Plano integrado de trabalho

Após a construção do Plano de Ensino e Aprendizagem, efetua-se outra etapa de organização do planejamento, nesse caso o Plano Integrado de Trabalho - PIT, o qual apresenta as ações docentes para cada momento de aprendizagem.

O PIT deve trazer em seu bojo a interdisciplinaridade, a fim de propiciar um ambiente de aprendizagem adequado para que os estudantes desenvolvam competências. Para tanto, assim como o PEA, o PIT também é construído em reuniões com os professores.

A cada encontro o docente deve inserir no seu PIT as seguintes informações:

- a) Objetivos de Aprendizagem: estes objetivos são retirados do plano de ensino e aprendizagem, estabelecendo um norte para o planejamento dos momentos de aprendizagem do semestre. A integração entre estes instrumentais torna-se clara no Apêndice D;
- b) Conteúdo (s): descreve os conteúdos a serem trabalhados no encontro;
- c) Estratégia de Ensino: apresenta qual estratégia será desenvolvida no momento de aprendizagem;
- d) Tempo em classe: identifica o tempo que o estudante vai precisar em classe para fazer ou dar continuidade a atividade solicitada;
- e) Atividade Prática Supervisionada Extraclasse: trata-se da atividade a ser solicitada pelo professor, para que o estudante desenvolva fora de sala de aula. Deve contribuir para que os objetivos de aprendizagem, já previamente determinados, sejam atingidos;
- f) Tempo extraclasse: identifica o tempo, extraclasse, que o estudante vai precisar para fazer ou dar continuidade a atividade solicitada.

Para atender a proposta da Educação por Competências se faz necessário a construção de orientações norteadoras que auxiliam no desenvolvimento das atividades, descritas a seguir.

2.5.3.3 Base orientadora da ação

A Base Orientadora da Ação – BOA são elementos necessários para auxiliar o estudante na execução das atividades, tais como: os objetivos, as condições de realização, o conjunto de operações necessárias, a ordem de execução das operações e os conhecimentos para efetuar cada uma delas. Assim, a BOA é o caminho a ser seguido pelo estudante no processo de construção e de resolução de suas atividades.

Conforme o Relatório Interno da Unit: Documento Norteador Educação por Competências (2016), na Educação por Competências existem três tipos de BOA: Bases Orientadoras Inexistentes, Bases Orientadoras Específicas e Bases Orientadoras Gerais. No primeiro caso, o discente tem a oportunidade de tentar acertar, alguns podem fazer esta descoberta mais rápida, encontrando o caminho por eles, outros com um tempo maior. O estudante cria a sua forma de resolver as atividades e chegar às soluções.

As Bases Orientadoras Específicas apresentam sequências detalhadas da ação para os estudantes e são necessárias para os que estão começando a sua vida acadêmica. Pode-se apresentar como exemplo desse tipo de BOA, leitura e interpretação de texto, modelagem, resolução de problemas, entre outros. Por fim, as Bases Orientadoras Gerais fornecem a sequência de ações de forma mais geral, pois o estudante já teve acesso às informações mais específicas.

Vale ressaltar que a BOA é uma forma de orientação que deve estar alinhada com o(s) objetivo(s) estratégico(s) da ação. As bases orientadoras jamais devem anular o protagonismo do estudante no seu percurso formativo, pois é fundamental que ele compreenda e organize a sua ação diante do que se vai desenvolver como atividade.

2.5.4 PRÁTICAS QUE PROMOVEM INTEGRAÇÃO

Uma das formas de motivar e integrar, na proposta de Educar por Competências, se dá por meio do uso de objetos e de práticas que promovem ambientes adequados para aprendizagem dos estudantes, além de momentos de interação entre gestores e pedagogos.

O desenvolvimento das competências no ambiente de aprendizagem depende de perfis do docente e discente adequados para tal prática. Para tanto, o docente precisa estar inteirado do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, compreender que tipo de profissional pretende-se formar e reconhecer como sua disciplina contribui para a construção das competências.

É condição fundamental que o docente possua perfil de mediador para proporcionar uma aprendizagem ativa. Segundo Anastasiou (2014), nem sempre os professores sabem como desenvolver uma aprendizagem ativa, sendo fundamental que a IES promova formação continuada.

Além disso, é necessário que haja motivação por parte do docente ao apresentar novos saberes aos estudantes, justificando a importância de cada etapa das atividades apresentadas na disciplina. O professor deve considerar a heterogeneidade da turma, levando em consideração que:

A geração que hoje frequenta a universidade traz características de autonomia, disciplina, autocontrole e também estimulação e curiosidade muito diversas de gerações anteriores, precisando ser compreendida neste contexto; valores mudaram, expectativas se alteraram e, assim, o comportamento também se alterou. (ANASTASIOU, 2014, p. 21).

Dentre estas características, também se apresenta a necessidade do estudante compreender o porquê de realizar as atividades propostas, a fim de justificar a sua ação apresentada em forma de desafio pelo professor. A Unit tem promovido a construção desse perfil docente por meio de formação continuada, com o intuito de desenvolver um preparo constante para este professor.

Quanto ao estudante, este também necessita entender seu papel e ter a capacidade de identificar as competências que estão sendo construídas nos momentos de aprendizagem. Para que este participe de forma ativa e construa os saberes necessários, é fundamental ser motivado não só pelo professor, também pelos gestores acadêmicos. Assim, se todos estiverem envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, motivados, com apoio necessário para o desenvolvimento das atividades, o projeto Educação por Competências terá efetividade.

Em resumo, a construção de competências só será realizada pelo professor motivado, pelo estudante ativo e com a contribuição de recursos didáticos pedagógicos e estrutura físicas. Para isso, se faz necessário motivação constante do docente, bem como promover um maior engajamento do estudante com atividades acadêmicas na IES.

2.5.4.1 Metodologias para aprendizagem ativa

O processo de aprendizagem envolve estímulos à busca de conhecimento por meio de atividades que relacionam o cotidiano com as práticas profissionais.

Na aprendizagem ativa, cabe ao docente uma postura de mediador/orientador da aprendizagem significativa do estudante, por meio da interação, colaboração e autonomia.

A partir desse contexto, a Instituição apresentou como forma de auxiliar os seus docentes, para esta nova realidade, capacitações em diferentes metodologias ativas. A

aprendizagem ativa foi enriquecida por meio da participação em um Consórcio de inovação e aprendizagem ativa, o Sthem Brasil⁷, constituído por instituições de ensino superior de todo o Brasil, cuja sede é representada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo na Unidade de Lorena/SP filiada à Universidade de Harvard (EUA).

Existem diversos tipos de metodologias ativas que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, tais como: Juri Simulado, Gamification, PeerInstruction, Estudo de Casos, dentre outras. Todas elas trabalham com a inversão de papéis entre o professor e o estudante. É importante perceber que a aprendizagem ativa não acontece somente por metodologias pré-formatadas, mas se desenvolve quando o estudante passa a ser protagonista na aquisição de conhecimentos.

Como forma de promover uma aprendizagem ativa eficaz, torna-se importante o compartilhamento de boas práticas entre professores, alinhando suas práxis.

2.5.4.2 Contextualização dos conhecimentos

A ressignificação dos saberes proposta por Freire (2001) norteia a aprendizagem pela contextualização dos conhecimentos à realidade profissional. Para isto, como visto na teoria da atividade, é importante o uso de objetos de aprendizagem que facilitem esta ressignificação.

Nesse sentido, os cadernos de práticas profissionais são objetos de estudo planejados para auxiliar a aprendizagem. Estes servem de apoio aos estudantes, contendo questões contextualizadas e/ou práticas laboratoriais aplicadas a realidade profissional e direcionadas para contribuir com a construção de competências.

Os conceitos-chave, que cada disciplina aborda, norteiam a construção das questões contempladas no caderno de práticas. Tal material de apoio não é de exclusividade das disciplinas que tem práticas laboratoriais, mas sim numa abrangência bem mais ampla, aportando em qualquer disciplina como apoio ao desenvolvimento das competências propostas no semestre corrente.

2.5.4.3 Práticas integradoras

⁷ A Iniciativa para o Desenvolvimento da Inovação Acadêmica – IDIA (em espanhol) propõe trabalhar com universidades, instituições, organizações governamentais e setor privado para a implementação da Iniciativa para avançado ensino e aprendizagem em Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática para o Brasil. Nos 3 anos de programa, um grupo de 100 professores de 14 universidades diferentes vai implementar mudanças em seu ensino, que refletirá um movimento para que o ensino seja centrado no estudante, com objetivos futuros de conectar professores do Ensino Médio e Técnico/Profissional com professores da universidade em uma efetiva metodologia de ensino para as áreas de STEM.

As práticas integradoras são resultados de atividades interdisciplinares, que promovem a integração intracursos e intercursos. Tais práticas ocorrem pelo desenvolvimento de um projeto integrador e seus resultados são observados em uma Mostra de Práticas Integradoras que permite acompanhar a construção das competências nos estudantes. Estes vivenciam a todo instante desafios relacionados à sua formação.

A Mostra de Práticas Integradoras ocorre semestralmente e tem como propósito apresentar os resultados dos projetos vinculados às disciplinas do eixo integrador na forma de protótipos, banners, vídeos, entre outros. Por meio dessas atividades demonstra-se como as competências profissionais foram desenvolvidas pelos estudantes em suas respectivas áreas de atuação.

Outro ponto que merece destaque é o fortalecimento do desenvolvimento das competências gerais, em virtude de exercitar a comunicação, demonstrar a apropriação de valores éticos, destacar o papel social da profissão e exercitar a criatividade, inovando em tecnologias ou em materiais.

2.5.5 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A avaliação de aprendizagem ocorre de forma processual, mensurando o nível de desenvolvimento das competências por meio de descritores nos momentos de aprendizagem de cada disciplina. Neste tópico, também serão apresentados outros elementos para mensuração de competências como: Avaliação Integradora, Certificação por Competências e Avaliação de Práticas Integradoras.

2.5.5.1 Avaliação dos momentos de aprendizagem

Diante da importância da avaliação no âmbito da aprendizagem os professores têm por prática fazer exames, valorando o quanto o estudante aprendeu um determinado conteúdo.

O Projeto Educação por Competências, corroborando com essa ideia, orienta o docente a avaliar de forma processual, averiguando o desenvolvimento de competências. Isso reflete a mudança no paradigma educacional para formação integral do estudante, apontada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9.394/96).

Conforme o Relatório Interno da Unit: Documento Norteador Educação por Competências (2016) o processo de avaliar por competências existem três modalidades, sendo elas: heteroavaliação, coavaliação e autoavaliação. A primeira é efetuada pelo mediador da aprendizagem, no caso o professor. A coavaliação se dá quando o sujeito da aprendizagem é

avaliado pelos seus pares e a autoavaliação, como o próprio nome diz, ocorre quando o sujeito da aprendizagem se avalia.

Os momentos de avaliação podem ser identificados como inicial, quando tem como fins o diagnóstico para identificar os conhecimentos prévios; processual ou contínua, quando traz a dimensão formativa e tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e, por fim, a final ou somativa, destinada a identificar resultados finais da aprendizagem.

A avaliação por competência pode ser aplicada a partir de três técnicas: Matriz de avaliação, lista de cotejo e escalas de valoração. A primeira refere-se a utilização de descritores e indicadores para classificar a evolução da aprendizagem do estudante conforme exemplo a seguir.

Quadro 2 – Exemplo de Critério de Avaliação por competência especificando indicadores e descritores

COMPETÊNCIA		CAPACIDADE DE TRABALHAR EM EQUIPE				
DESCRITORES		MUITO BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO	MUITO ALTO
INDICADORES						
INTERAÇÃO SOCIAL		Não se relacionou com a equipe	Relacionou-se com a equipe mas não apoiou as decisões conjuntas, demonstrando descontrole nas discussões	Relacionou-se com a equipe apoiando as decisões conjuntas, mas não respeitou as diversidades na equipe	Relacionou-se bem com a equipe, respeitando as diversidades, mas não foi próativo	Foi próativo, teve ótimo relacionamento com a equipe respeitando a diversidade e apoiando seus pares
EQUIPE	ALUNO 1				X	
	ALUNO 2		X			
	ALUNO 3					X
	ALUNO 4					X
	ALUNO 5			X		
	ALUNO 6				X	
	ALUNO 7			X		
	ALUNO 8					X

Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 46).

Observe que o Quadro 2 traz os indicadores que são as variáveis medidas e os descritores, que se referem à classificação em cinco níveis (muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto). Esta avaliação ocorre de maneira individual, sendo mais apropriada para valorar o desenvolvimento de competências, focando nos resultados atingidos pelo estudante.

A lista de cotejo trata-se de um instrumento que indica se o estudante já possui ou não, aquela competência, não sendo possível identificar o nível de desenvolvimento da mesma, conforme modelo abaixo:

Quadro 3 – Exemplo de lista de cotejo

COMPETÊNCIAS	ATINGIU	NÃO ATINGIU	OBSERVAÇÕES
Ética			
Comunicação oral			
Modelagem			

Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 46).

A escala de valoração possibilita avaliar qualitativamente, o quanto o estudante evoluiu dentro daquela competência, sem fazer uma descrição dos critérios, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Exemplo de avaliação por escala de valoração

COMPETÊNCIAS	Não atende	Atende parcialmente	Atende plenamente
Ética			
Comunicação oral			
Modelagem			

Fonte: Relatório Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências (2016, p. 47).

Ainda de acordo com o Relatório Interno da Unit: Documento Norteador Educação por Competências (2016), destaca-se que a técnica da matriz de avaliação é a mais recomendada, pois tem maior abrangência, porém a operacionalização desta técnica necessita de um apoio tecnológico em função da dificuldade do professor acompanhar efetivamente o processo evolutivo de cada sujeito de aprendizagem.

Na Educação por Competências é indispensável que a avaliação seja processual e contínua, privilegiando a participação do estudante, por meio de atividades práticas supervisionadas - APS, proposta na disciplina, que poderão ser computadas como medida de eficiência - ME, correspondente a 40% da nota da unidade. Complementando sua avaliação, o estudante será submetido a uma prova contextualizada - PC composta por questões que considerem o contexto profissional, correspondente a 60% da nota da unidade, com exceção das disciplinas que fazem parte do eixo integrador que terão a nota da avaliação correspondente a 100% de APS.

Vale destacar que é necessário estabelecer as competências que serão avaliadas, as quais devem estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem, promovendo a integração entre o planejamento dos momentos de aprendizagem e o processo de avaliação por competências que pode ser visto no Apêndice D.

2.5.5.2 Avaliação integradora – AVIN

Os processos de ensino e de aprendizagem envolvem diretamente desenvolvimento de competências profissionais de forma integrada. O Grupo Tiradentes, objetivando a integração destes saberes nos estudantes, propõe em suas unidades, um modelo de avaliação que permita a homogeneização do conhecimento e o acompanhamento eficaz das aplicações metodológicas dos diferentes professores de uma mesma disciplina.

Essa proposta de avaliação já vem sendo aplicada em diferentes faculdades no Brasil, como exemplo, Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM (4 anos, 23 cursos), Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM (6 anos, 11 cursos), espera-se ter um termômetro para medir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nas IES do Grupo Tiradentes, a Avaliação Integradora traz a inclusão dos estudantes em idêntico nível de contextualização profissional proposto pela metodologia de formação por competências.

Dentro da nota hoje proposta como medida de eficiência, pretende-se destinar um percentual desta para a AVIN, envolvendo diferentes questões contextualizadas, abordando os problemas profissionais. As avaliações serão elaboradas por uma comissão com provas propostas no padrão Enade a serem aplicadas.

2.5.5.3 Certificação por competências

Toda a proposta de integração dentro das matrizes construídas à luz da Educação por Competências, se baseia no perfil do semestre, construído a partir da matriz de conteúdos, estabelecendo período a período o que o estudante será capaz de fazer em sua profissão.

Concomitante a esse desenvolvimento de saberes integrados, os saberes categorizados em eixos verticais vão gradativamente ao longo do curso, tornando-se mais complexos e focando em atingir os objetivos de aprendizagem definidos em cada eixo vertical.

A culminância do desenvolvimento de saberes nesses eixos deve ser mensurada a fim de identificar também, em diferentes etapas da formação do estudante, se as competências profissionais estão sendo construídas. Uma forma adequada de mensurar esta evolução é por meio de uma certificação das competências adquiridas.

A proposta traz em sua concepção uma avaliação dos saberes de cada eixo vertical, independente do semestre cursado. Tal avaliação deve ter premissas que qualifiquem o estudante, como por exemplo: o processo de avaliação ter participação de profissional externo à IES e especialista no campo de atuação que norteia o eixo em questão, ser desenvolvido em forma de projeto orientado por professores especializados e com transparência à sociedade, a

qual deve abrigar este futuro profissional, tendo direito a acompanhar uma avaliação de suas competências em áreas específicas de seu interesse.

2.5.5.4 Avaliação de práticas integradoras

As disciplinas de práticas integradoras realizam um processo de avaliação contínua ao longo da disciplina por meio das atividades propostas. Estas, uma vez orientadas e mediadas pelos professores, corroboram para a realização do projeto integrador. Assim, a cada encontro, no desenvolver das atividades, promovesse uma avaliação. Seja individual, seja em pares, mas que se comprove que os alunos desenvolveram competências, conceberam conceitos-chave e dominam conteúdos importantes para a sua carreira.

Os trabalhos são avaliados por meio de aplicativo disponibilizado aos docentes do NDE de cada curso, na Unit. Os projetos são avaliados quanto ao desenvolvimento de competências, criatividade e aplicabilidade na sociedade. Os mais pontuados são premiados por meio de uma certificação que destaca o discente como um Estudante Inovador. Desta forma, a avaliação aberta destas práticas profissionais, além de avaliar o desenvolvimento das competências do estudante ainda o motiva como estudante desta IES.

2.5.5.5 Avaliação da eficácia da educação por competências

A avaliação de eficácia é uma ferramenta essencial para a análise dos resultados alcançados no processo de Educação por Competências e demonstra o crescimento alcançado pelos estudantes à medida em que avançam nos seus respectivos cursos. Esta avaliação fornece um panorama do resultado em cada curso, e, é realizada por meio da concatenação da avaliação integradora dos conhecimentos, avaliação das práticas integradoras, média da avaliação processual do semestre e avaliação do Enade.

- Média da Avaliação Integradora (AVIN)

A média da Avaliação Integradora é calculada por curso, somente pelos participantes do processo avaliativo. Esta nota será dividida pelo total de pontuação possível, para obter um valor percentual, com peso 30.

- Média da Avaliação das Práticas Integradoras

Os trabalhos expostos na Mostra de Práticas Integradoras são avaliados por uma comissão de professores, gerando uma média das avaliações dos trabalhos expostos por curso, que será dividida pelo total de pontuação possível para obter um valor percentual, com peso 10.

- Média da Avaliação Processual do Semestre

As médias das notas de todos os estudantes para as disciplinas do curso formam a Média da Avaliação Processual do Semestre, que será dividida por 10 (nota máxima que pode ser atribuída ao estudante) para ter um valor percentual, com peso 20.

- Avaliação Enade do curso

A cada avaliação do Enade este item será atualizado para cada curso, sendo revisado apenas quando houver nova avaliação. A nota do Enade, para o curso, será dividida por 5 para formar um valor percentual, com peso 40.

2.5.5.6 *Composição do indicador de Avaliação da Eficácia da Educação por Competências*

Este indicador objetiva resumir os resultados alcançados pela Educação por Competências e será calculado, por curso, pela fórmula a seguir:

$$Ef = (\text{Média AVIN} \times 30 + \text{Média APIN} \times 10 + \text{Média APSEM} \times 20 + \text{ENADE} \times 40)$$

Sendo:

AVIN – Avaliação Integradora

APIN – Avaliação de Práticas Integradoras

APSEM – Avaliação Processual do Semestre

ENADE – Avaliação Enade

Este cálculo fornecerá semestralmente um número entre 0 e 100, para cada curso, permitindo a análise evolutiva do desempenho da Educação por Competências.

O processo de implantação do projeto de Educação por Competências na Instituição pesquisada demonstra, em seu contexto apresentado, que os elementos educacionais sistematizados seguiram ao proposto pelo projeto. Não se pode deixar de enfatizar que toda mudança educacional requer tempo para implantar, adaptar, capacitar, mensurar e avaliar a fim de que, após o entendimento da concepção da proposta, esta de fato aconteça de maneira plena. As propostas de mudanças estruturais no bojo acadêmico é certo esperar que gradativamente, perceba-se uma renovação de postura docente frente à proposta apresentada, de caráter realmente cultural. Assim como a postura do estudante, construída para ser protagonista de suas ações e conhecimento.

Ao consideraras etapas da Educação por Competências: Currículo por Competências; Desenvolvimento de Competências e Avaliação por Competências, como algo a ser concebido gradativamente, ressalta-se que o piloto realizado se caracteriza como um projeto de pesquisa-ação, na medida em que se respeita cada particularidade do contexto dos cursos e suas demandas em especial. Portanto, o projeto deve se desenvolver em etapas evolutivas, onde a cada etapa,

gestores, professores e estudantes devem sinalizaras suas necessidades de melhoria, adaptações entre outros para realimentação a sistematicidade da Educação por Competências na organização.

3 MUDANÇAS OCORRIDAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIT

Nessa seção procurou-se abordar mudanças decorrentes do processo de implantação da educação por competência, conforme o procedimento metodológico já descrito. Serão retratados o percurso das oficinas realizadas com os docentes do curso; alterações ocorridas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC; os resultados das últimas avaliações do curso promovida pela CPA da Instituição e o comparativo dos resultados obtidos nos últimos Enade. Buscou-se constatar, conforme hipótese de trabalho da pesquisa, quais os resultados alcançados para docentes e discentes do curso de Administração.

A seção anterior trouxe indícios da procedência desta hipótese, analisando o nascimento da proposta de formação por competências e sua relação com as exigências do Ministério de Educação, apresentadas nos documentos que norteiam, avaliam e regulam o ensino superior brasileiro. Foi destacada uma visão panorâmica da educação superior no Brasil e as diretrizes adotadas para elaboração da proposta de Educação por competências e sua conexão com o projeto pedagógico institucional da Unit.

Nesse caminho ressaltamos que o mercado de trabalho deu novo significado ao termo competência que, com o passar do tempo, tornou-se parte do discurso na gestão das organizações. Na verdade, fica claro que a educação também sofreu mudanças diante da reestruturação produtiva e a introdução do modelo de educação por competências, passando a ser da Instituição de Ensino Superior a responsabilidade de um novo tipo de formação, que é formar indivíduos com as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

3.1 RETRATO DAS OFICINAS ACADÊMICAS

Um marco inicial revela-se, de acordo com o Relatório Interno: Documento Norteador Educação por Competências (2016), na medida em que todos os documentos guiam os materiais pedagógicos, visando à implantação do piloto no curso de Administração foram elaborados e validados durante as oficinas docentes. Nessa plenária foi realizada a capacitação pedagógica dos professores que discutiram a metodologia à medida que planejavam e elaboravam suas práticas didáticas. As oficinas integralizaram 208 horas com os docentes do curso de Administração.

Cada módulo foi desenvolvido por atividade e com um tema específico distribuído ao longo do segundo semestre de 2012 e também em janeiro de 2013, conforme cronograma abaixo informado no Relatório Interno: Documento Norteador Educação por Competências (2016).

Quadro 5 – Cronograma Curso Administração

CRONOGRAMA CURSO ADMINISTRAÇÃO							
CRONOGRAMA DO PROJETO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: CURSO ADMINISTRAÇÃO		MÊS 1	MÊS 2	MÊS 3	MÊS 4	MÊS 5	MÊS 6
ATIVIDADE	TEMA	AGO.12	SET.12	OUT.12	NOV.12	DEZ.12	JAN.13
TREINAMENTO							
Oficinas Núcleo Docente Estruturante	Currículo por Competência	28 e 29					
Seminários para docentes	Competências		1				
TAREFAS PROFISSIONAIS - PESQUISA DE CAMPO							
Pesquisa documental (CFA, Tuning, DCN's, CBO)	Tarefas Profissionais		3				
Pesquisa docentes profissionais	Tarefas Profissionais		10				
DEFINIR COMPETÊNCIAS							
Gerar Tarefas	Tarefas Profissionais		11				
Gerar competências a partir das tarefas	Competências		11				
Definir competências por área de atuação	Competências		17				
DEFINIR CAMPOS DE ATUAÇÃO/EIXOS							
Gerar Perfil de Egressos a partir das competências	Perfil Egresso		25	2			
Gerar eixos	Perfil Egresso		25				
RELACIONAR CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS							
Definir eixos verticais	Integraçã de conteúdos		25				
Definir eixos horizontais	Integraçã de conteúdos			2			
Distribuição dos conteúdos por eixo/periodo	Integraçã de conteúdos			2			
SEMINÁRIO COM DOCENTES SOBRE AVANÇOS DO PROJETO							
Docentes	Status do projeto			20			
DISCIPLINAS EM CADA EIXO							
Compor a Matriz de disciplinas proposta em eixos	Matriz de disciplinas			23			
Elaborar conteúdos das disciplinas	Ementas			23			
DEFINIR PROJETOS INTEGRADORES							
Elaborar projetos integradores	Interdisciplinaridade				13		
SEMINÁRIO COM DOCENTES SOBRE AVANÇOS DO PROJETO							
Docentes	Status do projeto				24		
RELACIONAR METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO DO PROJETO							
Relacionar metodologias com competências	Metodologia				30		
Propor modelo de avaliação por competências	Avaliação				30		
FORMAÇÃO TRANSVERSAL DE CONHECIMENTOS							
Estabelecer conhecimentos não explícitos na Matriz	Transversalidade					6	
Sistematizar Metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação	Metodologia					6	
PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A TRANSFORMAÇÃO							
Diiscutir com os professores os planejamentos individuais	Planejamento						25

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Interessam, neste levantamento, as informações obtidas no Relatório Interno e, particularmente, dois resultados importantes das oficinas realizadas: a definição das competências por área de atuação e o perfil do egresso do curso de administração da instituição, uma vez que, já destacamos na segunda seção o perfil de competências do curso e dos períodos letivos também como resultado das oficinas ocorridas.

Durante as oficinas ocorridas, tratando-se das áreas de atuação na formação do discente do curso de Administração, os professores trabalharam na análise e elaboração das competências inerentes para todas as tarefas a serem executadas e desenvolvidas por um Administrador conforme levantamento abaixo:

I. Administração Geral

Tarefas:

- ✓ Elaborar e acompanhar a implantação do planejamento estratégico empresarial;
- ✓ Planejar, elaborar, implantar e gerenciar os projetos, analisando todas as documentações, garantindo as obrigações contratuais relativas às especificações, qualidade, custos e prazos;
- ✓ Descrever e/ou revisar planejar, elaborar, implantar e gerenciar processos, analisando todas as informações e documentações, garantindo melhorias de procedimentos relativos às especificações, qualidade, custos e prazos.

Competências:

- ✓ Identificar as inter-relações funcionais da organização;
- ✓ Identificar aspectos éticos e culturais de impacto recíproco entre a organização e o entorno;
- ✓ Exercer a liderança para o êxito e realização de metas na organização;
- ✓ Elaborar, valorizar e administrar projetos empresariais em diferentes tipos de organizações.

II. Financeira e Contábil

Tarefas:

- ✓ Implantar controles financeiros;
- ✓ Apurar os resultados da empresa: liquidez, lucro/prejuízo, lucratividade etc.;
- ✓ Controlar e realizar acompanhamento de recebimentos;
- ✓ Acompanhar e controlar o fluxo de caixa;
- ✓ Realizar conciliações bancárias;
- ✓ Elaborar e controlar orçamento empresarial;
- ✓ Preparar relatórios e análises financeiras;
- ✓ Acompanhar posição financeira de clientes e fornecedores;
- ✓ Realizar estudos de avaliação de investimentos;
- ✓ Elaborar estudos de custos;
- ✓ Analisar, acompanhar e interagir com as áreas, sobre resultados dos relatórios gerenciais;
- ✓ Preparar dados e orientar áreas para a elaboração de orçamento da empresa;
- ✓ Analisar necessidades de captação de recursos financeiros;
- ✓ Controlar contratos de empréstimos e financiamentos;
- ✓ Acompanhar e controlar os descontos de duplicatas de clientes e da empresa;

- ✓ Acompanhar e controlar as operações bancárias;
- ✓ Analisar créditos e clientes;
- ✓ Acompanhar posição financeira de clientes e fornecedores;
- ✓ Analisar e acompanhar os Relatórios Contábeis.

Competências:

- ✓ Planejar e supervisionar as atividades e processos de custos, orçamento e controladoria;
- ✓ Planejar, realizar e gerenciar as atividades da tesouraria, do fluxo de caixa e do relacionamento com instituições financeiras;
- ✓ Realizar estudos de avaliação de novos investimentos;
- ✓ Gerenciar liquidez financeira e rentabilidade de ativos;
- ✓ Preparar relatórios e análises financeiras;
- ✓ Elaborar e implantar ações estratégicas para gestão corporativa que proporcionem a maximização dos resultados.

III. Logística

Tarefas:

- ✓ Planejar o suprimento das necessidades de materiais e serviços para disponibilização à Produção;
- ✓ Elaborar processos de compras (especificação, seleção de fornecedor, solicitação de orçamento, análise das propostas, negociação e efetuação do pedido, *follow-up*; recebimento e encerramento);
- ✓ Desenvolver fornecedores;
- ✓ Realizar a administração dos estoques;
- ✓ Acompanhar e controlar recebimento de materiais;
- ✓ Gerenciar a movimentação interna dos materiais;
- ✓ Acompanhar e controlar a expedição de materiais;
- ✓ Administrar o processo de Armazenagem e projetar o armazém;
- ✓ Administrar a distribuição física dos produtos;
- ✓ Administrar o fluxo reverso;
- ✓ Administrar os serviços de transportes;
- ✓ Registrar e marcar os bens móveis;
- ✓ Controlar a utilização e manutenção dos bens patrimoniais móveis e imóveis;
- ✓ Controlar seguros dos bens;
- ✓ Manusear sistema de gerenciamento de informação.

Competências:

- ✓ Gerir todos os subsistemas de logística, planejamento das necessidades de materiais e serviços, suprimentos (compras), recebimento de materiais e acompanhamento dos serviços contratados, movimentação e armazenagem dos materiais, expedição, distribuição física e fluxos reversos pós-venda e pós-consumo;
- ✓ Gerenciar a terceirização das atividades logísticas.

IV. Marketing e Vendas

Tarefas:

- ✓ Elaborar materiais publicitários;
- ✓ Elaborar campanhas de produtos e serviços;
- ✓ Elaborar campanhas institucionais;
- ✓ Realizar lançamentos de produtos e serviços;
- ✓ Elaborar eventos mercadológicos;
- ✓ Realizar estudos de mercado;
- ✓ Acompanhar o desempenho e presença de produtos, serviços e da marca na mídia;
- ✓ Elaborar planos e estratégias de vendas;
- ✓ Acompanhar o desempenho de vendas;
- ✓ Realizar projetos em marketing e vendas;
- ✓ Analisar os concorrentes;
- ✓ Analisar novos entrantes;
- ✓ Analisar preços e condições de pagamentos de concorrentes da empresa;
- ✓ Analisar novos produtos;
- ✓ Desenvolver/innovar produtos atuais;
- ✓ Analisar e participar do desenvolvimento de embalagens e rótulos;
- ✓ Analisar tipos de promoções a serem aplicadas;
- ✓ Controlar a distribuição;
- ✓ Acompanhar fornecedores;
- ✓ Analisar e acompanhar pesquisa de mercado;
- ✓ Controlar assistência técnica.

Competências:

- ✓ Administrar um sistema logístico integral;
- ✓ Detectar oportunidades para empreender novos negócios e/ou desenvolver novos produtos;

- ✓ Formular estratégias de marketing;
- ✓ Elaborar o plano de marketing e acompanhar a sua execução;
- ✓ Coordenar a participação da empresa nos principais eventos, feiras, encontros e apoiar ações comerciais;
- ✓ Atuar no desenvolvimento de produtos e mercado;
- ✓ Acompanhar, analisar e elaborar as ações de endomarketing e marketing institucional da empresa;
- ✓ Elaborar políticas comerciais, gestão de vendas e entregas. Acompanhamento de metas e resultados e estratégia de vendas;
- ✓ Planejar, organizar e supervisionar todas as atividades comerciais, visando sempre atingir as metas de vendas estabelecidas;
- ✓ Manter indicadores do setor (penetração de mercado, inteligência competitiva, portfólio de produto e promoção);
- ✓ Estabelecer relacionamento com parceiros, mercado publicitário e de comunicação.

V. Processos e Operações

Tarefas:

- ✓ Elaborar o planejamento da produção;
- ✓ Acompanhar a realização das atividades produtivas;
- ✓ Acompanhar as metas de produção;
- ✓ Elaborar processos de fabricação;
- ✓ Elaborar programas de qualidade;
- ✓ Acompanhar os índices e estatísticas de qualidade e produtividade;
- ✓ Elaborar programas de manutenção de máquinas e equipamentos;
- ✓ Realizar estudos de melhoras da produtividade;
- ✓ Realizar estudos de melhorias de processos produtivos;
- ✓ Realizar projetos em produção;
- ✓ Preparar dados para a programação da produção;
- ✓ Preparar dados, acompanhar e controlar o processo de compras;
- ✓ Controlar estoques;
- ✓ Preparar, acompanhar e controlar o processo de distribuição interna;
- ✓ Manusear sistema de gerenciamento de informação.

Competências:

- ✓ Identificar e otimizar os processos de negócios das organizações;

- ✓ Reconhecer, definir problemas, equacionar soluções e pensar estrategicamente;
- ✓ Introduzir modificações no processo produtivo;
- ✓ Desenvolver, implementar e gerenciar sistemas de controle administrativo;
- ✓ Melhorar e inovar os processos administrativos;
- ✓ Supervisionar a elaboração do plano anual de metas de produção;
- ✓ Planejar, organizar e supervisionar as atividades de produção;
- ✓ Estruturar e melhorar continuamente as práticas e procedimentos de produção;
- ✓ Gerir a manutenção preventiva e corretiva de máquinas e equipamentos;
- ✓ Gerenciar os programas de qualidade e produtividade;
- ✓ Coordenar as atividades das áreas de suporte à produção industrial;
- ✓ Elaboração dos cronogramas de fabricação.

VI. Recursos Humanos

Tarefas:

- ✓ Recrutar, selecionar e integrar novos profissionais à organização;
- ✓ Acompanhar a legislação trabalhista e previdenciária;
- ✓ Realizar programas de treinamento e desenvolvimento;
- ✓ Descrever e avaliar cargos e realizar pesquisas salariais;
- ✓ Controlar o plano de cargos, salários e carreira;
- ✓ Realizar processos de desligamento e cálculos rescisórios;
- ✓ Elaborar pesquisas e projetos em recursos humanos;
- ✓ Monitorar o clima e a cultura organizacional;
- ✓ Manusear sistema de gerenciamento de informação;
- ✓ Acompanhar e controlar as obrigações sociais e trabalhistas;
- ✓ Elaborar e acompanhar programas de avaliação de desempenho;
- ✓ Gerenciar indicadores da área de recursos humanos: turnover, absenteísmo, satisfação, produtividade e desenvolvimento.

Competências:

- ✓ Realizar os processos inerentes a gestão de pessoas, envolvendo recrutamento, seleção, treinamento, remuneração e carreira de forma a garantir a retenção e desenvolvimento dos talentos humanos;
- ✓ Planejar, organizar e desenvolver projetos em recursos humanos, orientando sua aplicação e avaliando seus resultados;

- ✓ Orientar e assessorar as lideranças organizacionais nos processos relativos a gestão de pessoas.

Neste cenário, a partir das competências definidas das áreas de atuação na formação do discente do curso de Administração, ficou evidenciado a importância do Administrador para a gestão das organizações, sejam elas públicas, da iniciativa privada ou do terceiro setor. O objetivo alcançado e definido, ao final das oficinas, foi que o Curso de Administração deve preparar um profissional que tenha um conjunto de atributos que permitam a ele melhor desempenho nessa missão de gerir uma empresa, em muitas situações, com recursos escassos.

Diante da análise realizada nos documentos gerados, durante as oficinas, foi observado que a Unit estabeleceu o perfil do formando em Administração do seu curso, privilegiando as competências que os docentes julgaram mais importantes para o momento e o futuro dessa carreira.

Segundo o projeto, o Administrador formado deverá busca apresentar a condição de atuar com visão sistêmica da organização, sendo o articulador dos diversos processos e áreas da organização, formar líderes e motivar equipes de trabalho, otimizando recursos e negociando conflitos, visando atingir os objetivos estabelecidos. Características que podem ser comprovadas em projeto e pesquisa posterior.

Porém, um fato que chamou atenção, durante o processo de execução das oficinas, foi que não houve nenhuma atividade com a participação dos discentes. Sendo os alunos os principais interessados pela sua formação, a presença deles nas discussões poderia ter contribuído para ratificar as competências definidas nos campos de atuação, assim como, agregar novos valores e informações ao processo realizado.

Por fim, o objetivo das oficinas foi de definir competências para que o egresso seja apto a atuar no planejamento, organização, direção e controle de qualquer tipo de organização e gerir suas questões financeiras, mercadológicas, processos, pessoas, tecnologia e sistemas, matérias e logística, organizacionais e estratégicos, utilizando recursos técnicos e científicos.

3.2 ANÁLISE DO PPC – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIT

Nesta seção, definiu-se como referência o documento institucional que determina a proposta de formação inicial do profissional para atuar no campo da Administração, na ordem em que o mesmo é formatado. Início dos dados formais do curso e suas respectivas características, assim como busco identificar mudanças ocorridas no documento com a

implantação da educação por competências no segundo semestre de 2012. Realizamos uma reflexão das informações conceituais do curso, destacando o perfil que identifica o profissional do Curso de Administração, a organização curricular do curso, com ênfase às disposições docentes e condições de ensino.

O Projeto Pedagógico é um importante instrumento que reflete a identidade e as direções intencionais do curso, definindo ações educativas e características necessárias ao cumprimento dos seus propósitos. Nele encontra-se explicitado tanto a organização do curso como o trabalho pedagógico na sua globalidade. O Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Administração, é resultado da participação do corpo docente por meio de seus representantes no Núcleo Docente - NDE e no Colegiado do Curso, encontra-se articulado com as bases legais e concepção de formação profissional que favoreça ao estudante, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da capacidade de observação, criticidade e questionamento, sintonizado com a dinâmica da sociedade nas suas demandas locais, regionais e nacionais, assim como com os avanços científicos e tecnológicos.

O curso de Bacharelado em Administração da Unit teve como ato de autorização o Decreto Federal 70.818/72 de 11/07/1972 e de reconhecimento o Decreto Federal 76.862, de 17 de dezembro de 1975, segue as orientações do parecer CNE/CES 329/2004, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 11/11/2004, onde os Cursos de Bacharelado em Administração serão ministrados com a carga horária mínima de 3.000 horas, ratificado no Parecer CNE/CES nº 8/2007, de 31 de janeiro de 2007. Conforme o Parecer CNE 329/2004, os estágios e atividades complementares, já incluídos no cálculo da carga horária total do curso, não deverão exceder a 20% do total.

Notoriamente há uma afinidade entre seus princípios norteadores e aqueles estabelecidos pela Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, especialmente no que se refere ao perfil do profissional a formar. Esclarece ainda que considera, também, os seguintes documentos de natureza interna da IES: Normas e Políticas internas da Instituição (do Conselho Superior de Administração – CONSAD, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE e do respectivo Colegiado do Curso). O PPC indica que, na perspectiva de atualização, tem sido renovada continuamente a estrutura curricular, assumindo práticas metodológicas que possam atender à demanda do mercado, como ocorreu da implantação do projeto de educação por competência no segundo semestre de 2012.

Conforme o PPC do curso de Administração Bacharelado (2017) é declarado como objetivo geral do curso:

Formar administradores com conhecimentos em diversas áreas da administração, com competência e habilidade para decidir, liderar e negociar, utilizando da criatividade, inovação e visão estratégica, capazes de trabalhar em equipe, com boa comunicação, com perfil empreendedor, capaz de entender e atender adequadamente os cenários sociais, econômicos e políticos (UNIT, 2017, p. 38).

Destaca-se que, durante a revisão do PPC ocorrida, com a implantação do projeto Educação por Competência, o objetivo geral do curso foi mantido, visto coerência aos atributos necessários ao exercício pleno da profissão do administrador: como liderança e outras competências e/ou habilidades identificadas durante oficinas realizadas. Denota-se também a preocupação com a formação de egressos como gestor de equipes, com perfil empreendedor e, principalmente, atento aos cenários sociais, econômicos, políticos do país e de recursos escassos.

Sob o ponto de vista legal, contempla os requisitos preconizados pela Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração Bacharelado, que institui a organização curricular do curso, a saber:

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.

Diante da coerência e compatibilidade com o objetivo geral, mantendo-se inalterados, aspectos legais e competências estabelecidas na formação do aluno em administração, os objetivos específicos do Curso de Administração estão assim dispostos no texto do PPC:

1- Formar profissionais da área de administração com capacidade de atuar em atividades pertinentes ao campo de atuação do profissional Administrador sendo: profissão liberal ou não, promovendo o desenvolvimento das organizações e sociedade, compreendendo o macro e o micro ambiente e as relações existentes entre eles.

2- Proporcionar oportunidade para desenvolver capacidade de refletir continuamente sobre a heterogeneidade das demandas sociais e que possua a habilidade de gerir o negócio dentro deste contexto, buscando renovar constantemente suas competências para tornar-se cada vez mais comprometido com a sociedade e com o ambiente das futuras gerações, valorizando princípios éticos e de cidadania.

3- Preparar profissionais para atuar com os processos de gestão em organizações públicas e privadas nas diversas áreas da Administração.

4- Formar profissionais com senso de cidadania ampliado pelo exercício acadêmico, voltando-o para reflexões críticas de natureza humana, social, ambiental e organizacional.

5- Desenvolver no graduando competências e habilidades para trabalhar em estudos administrativos, organizacionais, estratégicos, qualitativos e quantitativos nas diversas áreas da administração, tais como: gestão da produção e serviços, recursos humanos, comercialização e marketing, finanças, gestão tecnológica, ambiental,

comércio exterior, planejamento estratégico, gestão da informação, e suas metodologias.

6- Proporcionar a capacitação para lidar com temas transversais, tais como: desafios da era da informação, responsabilidade socioambiental, gestão do conhecimento, globalização da economia, qualidade de vida no trabalho, entre outros (UNIT, 2017, p. 39).

Ainda no texto do PPC defini-se o perfil profissiográfico do bacharel em Administração formado pela Instituição que foi elaborado a partir da concepção e objetivos do curso, tendo em vista as peculiaridades regionais do mercado de trabalho e a necessidade do profissional ter que se adaptar às constantes mudanças na sua área de formação.

Com a implantação do projeto de Educação por Competência, ao concluir sua graduação, o egresso do curso de Administração deverá estar apto a buscar e interpretar informações de forma a atuar no planejamento, trabalhar na organização, direção e controle de qualquer tipo de organização. Deverá, também, ter as competências necessárias para a gestão financeira, mercadológica, logística e de pessoas, processos, materiais, tecnologias e informações envolvidos nas atividades organizacionais. O processo de formação profissional ocorrerá de maneira gradativa. As ações didático-pedagógicas devem privilegiar o desenvolvimento e o aprimoramento de competências essenciais ao exercício profissional. Dentre outras competências, conforme o Projeto Pedagógico do Curso, o aluno deve demonstrar ser capaz de:

1- Analisar o impacto da política econômica no crescimento e no desenvolvimento socioeconômico e ambiental; 2- Valorizar o marco jurídico aplicado à gestão empresarial; 3- Identificar as inter-relações funcionais da organização; 4- Atuar de forma interativa nas decisões, compreendendo a importância de ações coletivas, em prol de objetivos comuns. 5- Identificar a importância das decisões empresariais e seu reflexo na sociedade, em função dos aspectos éticos e sociais. 6- Apresentar raciocínio lógico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas; 7- Analisar as operações de financiamento e formação de capital através de séries de capital uniforme e variável, e suas aplicações; 8- Analisar a influência das teorias organizacionais na prática da administração; 9- Apresentar atitudes e comportamentos necessários para o planejamento e execução de trabalho em equipe; 10- Identificar aspectos éticos e culturais de impacto recíproco entre a organização e o entorno; 11- Pensar a empresa de maneira integrada, visualizando a interdependência existente entre diversas ações e decisões; 12- Demonstrar interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, para acompanhar as constantes alterações na legislação que afetam diretamente as empresas; 13- Compreender como se realiza a Gestão de Pessoas em um ambiente dinâmico e competitivo e a relação de mútua dependência entre pessoas e organizações; 14- Selecionar informações, utilizando métodos, instrumentos e tecnologia adequados; 15- Respeitar os princípios éticos acerca da autoria e produção do conhecimento; 16- Pensar a empresa de maneira integrada, visualizando a interdependência existente entre diversas ações e decisões (UNIT, 2017, p. 41).

A respeito do campo de atuação do egresso desse curso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração abrange vasta área de atuação no nível de gestão que o ambiente organizacional requer, apontando diversas possibilidades:

1. Elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos em que se exija aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização;

2. Pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração geral, como administração e seção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como, outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos;
3. Exercícios de funções e cargos de Administrador do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;
4. Exercício de funções de chefia ou direção, intermediária ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus compartimentos, da Administração pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente, a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de Administração;
5. O magistério em matérias técnicas do campo da administração e organização. (UNIT, 2017, p. 42).

Ressalto que o Campo de Atuação acima delineado não sofreu modificações, mesmo após implantação do projeto Educação por Competências, demonstrando dessa forma uma consistência importante relacionada as definições das competências apuradas para cada área de atuação do graduado do Curso Bacharelado em Administração da UNIT.

Sobre a organização Curricular e Metodológica do Curso em questão, início a análise pelos referenciais didático-pedagógicos, observando que os mesmos encontram-se pautados no Projeto Pedagógico Institucional - PPI da Unit que ressalta a articulação constante das atividades de ensino, pesquisa e extensão e no desenvolvimento de habilidades e competências, em alinhamento com o projeto de Educação por Competência.

Fato esse caracterizado pelo exercício de ações que possibilitam e estimulam a aplicação dos saberes, conhecimentos, conteúdos e técnicas para intervenção na realidade profissional e social, na resolução de problemas e nos encaminhamentos criativos demandados por fatores específicos. Estão entre essas habilidades e competências as estabelecidas ao longo das oficinas ocorridas durante o processo de implantação do projeto.

Outra constatação importante refere-se a interdisciplinaridade, identificada no Curso de Administração, como uma nova postura frente ao conhecimento, ao processo ensino-aprendizagem, à própria organização curricular e, sua prática exige a troca e sistematização de ideias, a integração de diferentes componentes curriculares para a construção do conhecimento, em um processo de constante interação.

O currículo proposto, conforme Projeto Pedagógico do Curso, guarda congruência com a filosofia da prática profissionalizante, ao absorver disciplinas de formação humanística, ao mesmo tempo em que aprofunda estudos na área das disciplinas profissionalizantes que têm o papel de fornecer conhecimentos passíveis de aplicação profissional. O currículo do Curso de Administração da Unit, dessa forma, contempla cinco eixos disciplinares: Fundamentos Sociais

e Jurídicos; Contabilidade, Finanças e Controle; Marketing, Produção e Logística; Administração Geral e Práticas Integradoras Profissionais.

Os eixos disciplinares foram construídos a partir dos conteúdos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas definições alcançadas durante as oficinas realizadas para implantação do projeto da Educação por Competências. O mesmo foi dividido em eixo integrador, básico e profissional como iremos detalhar nos próximos parágrafos conforme o Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

O eixo integrador do curso é o eixo disciplinar Práticas Profissionais, cujas unidades curriculares devem apresentar conteúdos obrigatórios de integração, será nestas disciplinas que o aluno integrará os conteúdos das matérias conceituais e instrumentais.

O currículo está voltado para o perfil do egresso definido pelo curso. Para tanto, em sua estrutura serão ofertadas disciplinas, mediante o desenvolvimento de conteúdos, que ofereçam subsídios conceituais, técnicos e práticos para o exercício da profissão, o que permite ao aluno uma aprendizagem a partir da integração entre a teoria e prática, numa perspectiva interdisciplinar – esse contexto possibilita a formação de um perfil de egresso generalista. Conseqüentemente, os conteúdos programáticos das disciplinas que farão parte desses núcleos estarão voltados para a formação de um profissional capaz de atuar nas diversas áreas pertinentes à Administração.

Como elemento caracterizador da estrutura teórica se fundamenta num currículo alinhado ao desenvolvimento de competência desta forma, pode-se identificar a composição do quadro de disciplinas que objetivam alcançar duas realidades na formação profissional universitária, que são justamente a formação conceitual e a instrumental, estas formações efetivam-se por meio das disciplinas componentes do curso e em sua alocação por períodos, de forma que se permita alcançar um alto nível de preparação, no qual o aspecto teórico atua como base e se vincula diretamente às questões práticas, estando estes dois elementos, teoria e prática, perpassando o projeto do curso em sua totalidade, desse modo, o aluno está em toda a sua formação lidando com aspectos e conhecimentos do campo conceitual e instrumental que sustentam e fomentam as ações profissionais do Administrador.

O eixo de formação básica congrega conhecimentos e conteúdos associados à origem do campo de saber ao qual está situado o curso, ao tempo em que fornece os subsídios necessários para a introdução do aluno naquele campo ou área de conhecimento, na medida em que capacita o estudante a entender a sociedade na qual está inserido, fornecendo subsídios teóricos acerca de conhecimentos filosóficos, sociológicos e antropológicos, com vistas à formação de um profissional cidadão, crítico e reflexivo.

Tabela 1 – Eixo de Formação Geral e Básica - Fundamentos Sociais e Jurídicos

Disciplinas	Período	Créditos
Direito Empresarial	1º	4
Comunicação Empresarial	1º	2
Metodologia Científica	1º	4
Psicologia e Comportamento Organizacional	2º	4
Fundamentos Antropológicos e Sociológicos	2º	4
Direito do Trabalho	3º	2
Filosofia e Cidadania	3º	4
Direito Tributário	3º	2

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Administração da Unit, 2017, p.48.

Observamos que o eixo de formação básica busca dotar o aluno dos conhecimentos jurídicos e multidisciplinares, no campo das ciências humanas e sociais, necessários ao desenvolvimento das atividades empresariais e administrativas em organizações públicas e privadas. Isso de forma que ele seja capaz de atuar em consonância com a legislação vigente, reduzindo riscos de infrações, bem como de compreender a importância das normas de conduta social para o processo de desenvolvimento humano e de analisar criticamente o contexto político, social, cultural e científico, orientando sua formação para a cidadania, a ética e a responsabilidade social.

No eixo de Formação Específica encontram-se as disciplinas que permite ao estudante o desenvolvimento do conhecimento teórico e do domínio tecnológico de um determinado campo de atuação profissional, requerendo o conhecimento, o saber fazer da e determinada profissão.

Tabela 2 – Eixo Profissional - Administração Geral

Disciplinas	Período	Créditos
Fundamentos de Economia	1º	4
Fundamentos de Gestão	1º	4
Teoria Geral da Administração	2º	4
Estatística	3º	4
Gestão de Pessoas I	3º	4
Gestão de Pessoas II	4º	2
Gestão Estratégica	4º	4
Gestão Pública	5º	4
Sistemas de Informações Gerenciais	6º	2

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Administração da Unit, 2017, p. 48.

Esse eixo possui como objetivo tornar o aluno capaz de compreender a lógica de funcionamento do sistema econômico; de entender e aplicar os métodos e técnicas estatísticas na coleta de dados e tratamento das informações dos fenômenos sociais e administrativos; de refletir criticamente sobre a evolução das teorias administrativas; de identificar os conceitos, o funcionamento e as contribuições das principais ferramentas de gestão para a administração

pública e privada contemporânea; de aplicar as técnicas de gestão de pessoas como diferencial competitivo, bem como de aplicar os recursos tecnológicos de ponta com visão sistêmica integrada e estratégica compatível com a evolução do conhecimento no campo da gestão.

Tabela 3 – Eixo Profissional - Contabilidade, Finanças e Controle

Disciplinas	Período	Créditos
Contabilidade Introdutória I	1º	4
Matemática Financeira	2º	4
Estrutura das Demonstrações Contábeis	2º	4
Análise das Demonstrações Financeiras	3º	2
Gestão de Custos	4º	4
Gestão de Finanças I	4º	4
Gestão de Finanças II	5º	4

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Administração da Unit, 2017, p. 49.

O eixo de contabilidade, finanças e controle objetiva tornar o aluno capaz de identificar os recursos oferecidos pela contabilidade e suas ramificações; interpretar os relatórios contábeis e financeiros; gerenciar os recursos econômicos, levando em conta o valor do dinheiro ao longo do tempo, com vistas à lucratividade e sustentabilidade das organizações; avaliar os reflexos das decisões gerenciais nos resultados das mesmas, bem como de compreender a lógica do sistema econômico e interpretar os indicadores macro, tendo como base a trajetória da economia brasileira a partir do século XX e suas relações com o comércio internacional.

Tabela 4 – Eixo Profissional - Marketing, Operações e Logística

Disciplinas	Período	Créditos
Gestão de Marketing I	4º	2
Gestão de Operações I	4º	2
Gestão de Marketing II	5º	4
Gestão de Operações II	5º	4
Logística	6º	4
Gestão de Projetos	6º	2
Gestão de Processos	6º	2
Gestão da Cadeia de Suprimentos	7º	2

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Administração da Unit, 2017, p. 50.

Finalmente o eixo profissional de marketing, operações e logística evidencia um aluno capaz de identificar e compreender os conceitos de marketing e suas principais aplicações; de desenvolver pensamento crítico e criativo sobre os fenômenos de marketing em suas atividades voltadas para a busca da satisfação do cliente; de aplicar os recursos multimídia para alargar o relacionamento da organização com o mercado e fortalecer suas marcas; bem como de aplicar as técnicas e recursos produtivos, logísticos e de suprimentos para otimizar os resultados operacionais e de entender e aplicar os conceitos de cadeia produtiva, envolvendo marketing, produção, suprimentos e logística.

O terceiro eixo, integrador, que congrega as unidades de aprendizagem orientadas para o exercício e inserção do aluno em diferentes contextos profissionais, institucionais, sociais e multiprofissionais inerentes à sua área ou campo de atuação, com o intuito de promover a aquisição das competências específicas do exercício profissional, por meio de práticas didáticas e pedagógicas orientadas para a interação teoria/prática.

Tabela 5 – Eixo Integrador - Práticas Profissionais

Disciplinas	Período	Créditos
Fundamentos de Gestão	1º	2
Práticas em Administração I	2º	2
Práticas de Pesquisa na área de Gestão/Negócios	3º	2
Práticas em Administração II	4º	2
Práticas de Extensão na área de Gestão/Negócios	5º	2
Práticas em Administração III	6º	2
Empreendedorismo	7º	2
Diagnóstico Organizacional	7º	4
Estágio Supervisionado	8º	20
Atividades Complementares	8º	10

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Administração da Unit. 2017, p. 51.

Diante dos levantamentos realizados podemos observar que a organização curricular do Curso de Administração, está configurada nas suas ementas, programas e nos planos de cada disciplina, que se evidenciam os objetivos, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e as referências bibliográficas que dão a sustentação formal à organicidade do curso e à formação integral do profissional qualificado. Neste sentido, ela está em sintonia com: a legislação educacional e profissional específica; o contexto regional e local, suas demandas de trabalho; o desenvolvimento científico e tecnológico; as necessidades de transformação social e de participação solidária. Além disso, acompanha a metodologia aplicada no modelo de educação por competência por meio de desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências requeridos para o curso de Administração.

Com a definição da organização curricular, a matriz curricular, assim estabelecida, segue uma ordem de disciplinas que vão se constituindo a partir da formação dos eixos, com carga horária das atividades didáticas e integralização do curso, assim distribuídas:

Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Administração da Unit/2017 (Continua)

1º PERÍODO						
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL
				TEÓRICA	PRÁTICA	
H118840	Metodologia Científica	-	4	4	0	80
S104962	Contabilidade Introdutória I	-	4	4	0	80

Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Administração da Unit/2017 (Continua)

H118904	Fundamentos de Economia	-	4	4	0	80
H118890	Fundamentos de Gestão	-	4	2	2	80
H118882	Comunicação Empresarial	-	2	2	0	40
H118939	Direito Empresarial	-	4	4	0	80
TOTAL			22	20	2	440
2º PERÍODO						
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL
				TEÓRICA	PRÁTICA	
H119080	Matemática Financeira	-	4	4	0	80
H119722	Estruturas de Demonstração Contábeis	-	4	4	0	80
H112809	Teoria Geral da Administração	-	4	4	0	80
H119145	Práticas em Administração I	-	2	0	2	40
H118912	Psicologia e Comportamento Organizacional	-	4	4	0	80
H113341	Fundamentos Antropológicos e Sociológicos	-	4	4	0	80
TOTAL			22	20	2	440
3º PERÍODO						
TEÓRICA	PRÁTICA	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL
				TEÓRICA	PRÁTICA	
H119358	Análise das Demonstrações Financeiras	-	2	2	0	40
F109894	Práticas de Pesquisa na Área de Negócios	-	2	0	2	40
H119161	Gestão de Pessoas I	-	4	4	0	80
H113465	Filosofia e Cidadania	-	4	4	0	80
H112655	Direito Tributário	-	2	2	0	40
F104108	Estatística	-	4	4	0	80
H119099	Direito do Trabalho	-	2	2	0	40
TOTAL			20	18	2	400

Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Administração da Unit/2017 (Continua)

4º PERÍODO						
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL
				TEÓRICA	PRÁTICA	
F108340	Gestão Estratégica	-	4	4	0	80
H119196	Gestão de Marketing I	-	2	2	0	40
H119331	Gestão de Finanças I	H119358	4	4	0	80
H119188	Gestão de Pessoas II	H119161	2	2	0	40
H119323	Gestão de Custos	S104962	4	4	0	80
H119200	Práticas em Administração II	H119145	2	0	2	40
H119170	Gestão de Operações I	-	2	2	0	40
TOTAL			20	18	2	400
5º PERÍODO						
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL
				TEÓRICA	PRÁTICA	
H119226	Gestão de Finanças II	H119080 H119331	4	4	0	80
H119218	Gestão de Operações II	H119170	4	4	0	80
H119234	Gestão de Marketing II	H119196	4	4	0	80
F109835	Práticas de Extensão na Área de Negócios	-	2	0	2	40
F108413	Gestão Pública	-	4	4	0	80
TOTAL			18	16	02	360
6º PERÍODO						
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL
				TEÓRICA	PRÁTICA	
F107867	Logística	-	4	4	0	80
H119250	Gestão de Processos	-	2	2	0	40
H119242	Gestão de projetos	-	2	2	0	40
F104221	Sistemas de Informações Gerenciais	-	2	2	0	40
H119269	Práticas em Administração III	H119200	2	0	2	40
TOTAL			12	10	2	240
7º PERÍODO						
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL
				TEÓRICA	PRÁTICA	
F109827	Empreendedorismo	-	2	0	2	40
H119277	Gestão da Cadeia de Suprimentos	-	2	2	0	40

Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Administração da Unit/2017 (Conclusão)

H119285	Diagnóstico Organizacional	100c	4	0	4	80
OPT0001	Optativa 1	-	4	-	-	80
TOTAL			12	2	6	240
8º PERÍODO						
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL
				TEÓRICA	PRÁTICA	
H119340	Estágio Supervisionado	H119285	20	0	20	400
OPT0002	Optativa 2	-	4	-	-	80
TOTAL			24	0	20	480
CÓDIGO	DISCIPLINA OPTATIVAS	CRÉDITO TOTAL	CRÉDITO		CARGA HORÁRIA TOTAL	
			TEÓRICA	PRÁTICA		
H113457	Libras	4	4	0	80	
H118815	Relações Étnicos – Raciais	4	4	0	80	
H119315	História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	4	4	0	80	
H113139	Mercado Financeiro e Capitais	4	4	0	80	
F108421	Gestão do Conhecimento e Aprendizagem Organizacional	4	4	0	80	
H119293	Tópicos Especiais em Administração I	4	4	0	80	
H112892	Comércio Exterior	4	4	0	80	
F108405	Gestão Ambiental e Sustentabilidade	4	4	0	80	
H119307	Tópicos especiais em Administração II	4	4	0	80	

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Administração da Unit, 2017, p.53.

Quadro 7 – Resumo da Carga Horária Total

Créditos Totais	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Estágio Supervisionado	Carga Horária Atividades Complementares	Carga Horária Total
160	2240	360	400	200	3.200

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Administração da Unit, 2017, p. 59.

A matriz curricular representada no Quadro 6 apresenta a relação das disciplinas e sua sequência, as quais são distribuídas em 8 (oito) períodos, englobando as do eixo básicos, específicos, profissionais e optativas. Analisando a matriz atual, modificada após implantação do currículo por competências, em relação a matriz de 2011, conforme projeto pedagógico da época, temos apenas, em todo os períodos, 10 disciplinas similares, todas as demais disciplinas foram atualizadas, visando atender o novo perfil de competência exigido para o egresso do curso. Logo, em relação à formação do Administrador e o perfil do egresso versus campo de

atuação, observei que as disciplinas constituídas atendem ao pressuposto do curso pesquisado, porém com a ressalva de capacitar profissionais que são bacharéis e não podem exercer a docência sem uma formação e preparação mínima para esse objetivo.

É importante destacar, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração da Unit, os temas transversais que, seguindo a metodologia definida no projeto de educação por competência, ultrapassam a abrangência dos conteúdos programáticos formalmente constituídos, abordando questões de ordem ética, política e pedagógica que transpassam as ações universitárias. Desse modo, por meio da transversalidade são abordadas as questões de interesse comum da coletividade como: desenvolvimento sustentável, preservação cultural e diversidade, inclusão social, metas individuais versus metas coletivas, competitividade versus solidariedade, empreendedorismo, ética corporativista versus ética centrada na pessoa, buscando uma formação humanista e cidadã dos discentes, voltada para a missão institucional que visualiza a educação como um todo.

Porém, mesmo com a realização da mudança da estrutura curricular do curso, conforme relatado, como forma de aprofundamento e reflexão das hipóteses desta pesquisa, iremos relatar nos próximos capítulos, visando avaliar os resultados alcançados pela implantação do Projeto Educação por Competência, avaliações do desempenho discente e docente, que serão retratadas, respectivamente, nos resultados da CPA e do Enade.

3.3 RESULTADO DA CPA – AVALIAÇÃO DISCENTE DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA DOCÊNCIA

Nessa seção analisamos os dados fornecidos pela instituição, levando em consideração a compreensão dos discentes sobre o papel do professor, supondo que o aluno é consciente da importância do cumprimento das atividades de ensino propostas para a formação do conhecimento acadêmico.

Para esse objetivo, requisitamos informações de um processo sistemático e contínuo de autoconhecimento e melhoria do desempenho acadêmico instituído pela Unit em 1998 e denominado de Programa de Avaliação Institucional, que envolve toda a comunidade universitária, coordenado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA.

Conforme Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração, a avaliação institucional é entendida como um processo criativo de autocrítica da Instituição, como política de autoavaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade.

A operacionalização da avaliação institucional dá-se por meio da elaboração, revisão e aplicação de questionários eletrônicos para aferição de percepções ou de graus de satisfação com relação à prática docente, a gestão da coordenação do curso, serviços oferecidos pela IES e política/programas institucionais, as dimensões estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, envolvendo todos os segmentos partícipes em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso.

Nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, a qual institui o Sinaes, toda instituição concernente ao nível educacional em pauta, pública ou privada, constituirá CPA, com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A avaliação sistematizada dos cursos e dos professores é elaborada pela CPA, cuja composição contempla a participação de segmentos representativos da comunidade acadêmica, tais como: docentes, discentes, coordenadores de cursos, representantes de áreas, colaboradores técnico-administrativos e representante da sociedade. Em consonância com a meritocracia, a Unit tem premiado os melhores docentes avaliados semestralmente.

Os resultados da avaliação docente, avaliação dos coordenadores de cursos e da avaliação institucional são disponibilizados no portal do sistema acadêmico dos alunos, dos docentes e amplamente divulgados pela instituição.

Além disso, o Projeto Pedagógico é avaliado a cada semestre letivo por meio de reuniões sistemáticas da Coordenação com o Núcleo Docente Estruturante, Colegiado de Curso, corpo docente, corpo discente, direção e técnicos dos diversos setores envolvidos. Essa ação objetiva avaliar e atualizar o PPC, identificando fragilidade para que possam ser planejadas novas estratégias e ações, com vistas ao aprimoramento das atividades acadêmicas, necessárias ao atendimento das expectativas da comunidade universitária.

Aspectos como concepção, objetivos, perfil profissiográfico, ementas, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, bibliografia, recursos didáticos, laboratórios, infraestrutura física e recursos humanos são discutidos por todos que fazem parte da unidade acadêmica, visando alcançar os objetivos propostos, adequando-os ao perfil do egresso.

Essas ações visam à coerência dos objetivos e princípios preconizados no curso e sua consonância com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as reflexões empreendidas com base nos relatórios de avaliação externa, além de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento econômico, social e político do Estado, da Região e do País.

Nesse contexto, a coordenação do curso junto ao Colegiado avalia semestralmente seu corpo docente por meio de instrumentos planejados e aplicados com os discentes (além da avaliação realizada via Internet). Nesses instrumentos são observados os seguintes indicadores de qualidade do processo de ensino-aprendizagem:

- a) Domínio de conteúdo;
- b) Prática docente (didática);
- c) Cumprimento do conteúdo programático;
- d) Pontualidade;
- e) Assiduidade;
- f) Relacionamento com os alunos.

Além da avaliação realizada pelo corpo discente, os professores também são avaliados pelas respectivas coordenações de curso que observam os seguintes indicadores:

- a) Elaboração do Plano de Curso;
- b) Cumprimento do conteúdo programático;
- c) Pontualidade e assiduidade (sala de aula e reuniões);
- d) Utilização de recursos didáticos e multimídia;
- e) Escrituração do diário de classe e entrega dos diários eletrônicos;
- f) Pontualidade na entrega dos trabalhos acadêmicos;
- g) Atividades de pesquisa;
- h) Atividades de extensão;
- i) Participação em eventos;
- j) Atendimento as solicitações do curso;
- k) Relacionamento com os discentes.

Conforme Antônio Carlos Gil (2009, p. 122), a análise e a interpretação dos dados constituem um processo “que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta [...]. A análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento”.

Nessa perspectiva, para avaliar os indicadores definidos na Avaliação Docente e da Gestão Acadêmica foram contempladas questões no instrumento de avaliação adotado pela organização particularmente pesquisada:

- Questão 1 - “contribuição do plano de ensino e aprendizagem (ementa, objetivos, metodologia de ensino, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia (básica e complementar) apresentado e disponibilizado pelo professor para os seus estudos?”;

- Questão 2 - “avalie o professor com relação ao cumprimento de horários previstos para início e término das aulas?”
- Questão 3 - “como você avalia a frequência do professor às aulas?”;
- Questão 4 - “avalie o professor em relação ao cumprimento do conteúdo do Plano Integrado de Trabalho - PIT, disponível no Magister”;
- Questão 5 - “desafio para aprofundar conhecimentos e desenvolver competências críticas e reflexivas a partir de metodologias de ensino utilizadas pelo professor”;
- Questão 6 - “coerência entre as avaliações de aprendizagem (Provas, Medida de eficiência (ME), trabalhos práticos, relatórios etc.) e o conteúdo ministrado”;
- Questão 7 - “estímulo para estudar e aprender a partir da relação professor-aluno durante o semestre”;
- Questão 8 - “atividades apresentadas pelo professor que articulam a teoria e a prática profissional”;
- Questão 9 - “incentivo do professor para a utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens para ampliação do seu conhecimento”;
- Questão 10 - “como você avalia a orientação de trabalhos e desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula?”.

Objetivamente analisamos os resultados da Avaliação Nominal Docente e da Gestão Acadêmica – Discentes Avaliando Docentes do período de 2012 até 2017, representada semestralmente, segmentada nos cursos de Administração, manhã e noite, do Campus Aracaju Farolândia, realizada pela IES particular pesquisada, na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Há um escalonamento de respostas passando-se do “Insuficiente” como um extremo ao “Excelente” no outro extremo, mediado por opções intermediárias. As escalas de pontuação e seus respectivos intervalos estão representados por uma média geral.

A avaliação apresenta um conjunto de variáveis submetidas ao crivo da avaliação dos alunos, contemplando desde a conscientização dos alunos até a própria cultura estudantil. O questionário de pesquisa é disponibilizado no sistema acadêmico, no site da IES, ao final de cada semestre, proporcionando flexibilidade, lisura e participação ampla dos discentes. Não é obrigatório a participação do aluno. Esse processo avaliativo institucional sobre o qual me debrucei contou com a participação dos discentes com frequência regular no curso de bacharelado em Administração, onde semestralmente, participam, em média, 190 alunos

matriculados no turno matutino e de 530 alunos matriculados no turno noturno, com representação do 1º aos 8º períodos.

Abaixo apresento um quadro, elaborado a partir dos resultados obtidos da avaliação nominal docente com a evolução temporal das pontuações médias de 2012 a 2017 do curso de Administração (manhã e noite).

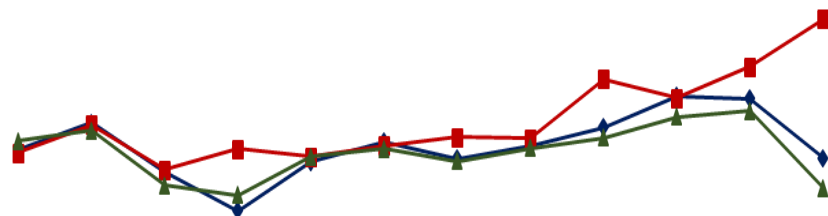
Quadro 8 – Evolução das Médias de Pontuação

Evolução Temporal das pontuações médias semestrais do curso de administração (AVALIAÇÃO DOCENTE - 2012.1 /2017.2)			
Semestre	Média Geral	Média (Administração - Manhã)	Média (Administração - Noite)
2012.1	3,67	3,66	3,71
2012.2	3,78	3,77	3,75
2013.1	3,58	3,59	3,53
2013.2	3,43	3,68	3,49
2014.1	3,63	3,64	3,64
2014.2	3,71	3,69	3,68
2015.1	3,64	3,72	3,63
2015.2	3,69	3,72	3,68
2016.1	3,76	3,96	3,72
2016.2	3,89	3,88	3,81
2017.1	3,88	4,01	3,83
2017.2	3,64	4,20	3,52

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Gráfico 1 – Evolução Temporal

EVOLUÇÃO TEMPORAL DAS PONTUAÇÕES MÉDIAS SEMESTRAIS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO (AVALIAÇÃO DOCENTE - 2012.1 /2017.2)



	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2
— Média Geral	3,67	3,78	3,58	3,43	3,63	3,71	3,64	3,69	3,76	3,89	3,88	3,64
— Média (Administração - Manhã)	3,66	3,77	3,59	3,68	3,64	3,69	3,72	3,72	3,96	3,88	4,01	4,20
— Média (Administração - Noite)	3,71	3,75	3,53	3,49	3,64	3,68	3,63	3,68	3,72	3,81	3,83	3,52

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Com base nos resultados demonstrados inicialmente, considero que podemos segregar as questões da Avaliação Nominal Docente e da Gestão Acadêmica em duas perspectivas. A primeira perspectiva refere-se as questões de 01 a 04 que contemplam os aspectos formais do ensino na educação superior, o que não autoriza a inferência sobre qualidade do ensino. Essas questões são:

- Questão 1 - “contribuição do plano de ensino e aprendizagem (ementa, objetivos, metodologia de ensino, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia (básica e complementar) apresentado e disponibilizado pelo professor para os seus estudos?”;
- Questão 2 - “avalie o professor com relação ao cumprimento de horários previstos para início e término das aulas?”;
- Questão 3 - “como você avalia a frequência do professor às aulas?”;
- Questão 4 - “avalie o professor em relação ao cumprimento do conteúdo do Plano Integrado de Trabalho - PIT, disponível no sistema acadêmico.”

Observa-se que se referem exclusivamente ao aspecto formal e burocrático da docência diante do modelo de planejamento adotado, permitindo o conhecimento de indicadores de eficiência, mas não de eficácia ou efetividade do curso.

A segunda perspectiva considera a percepção dos alunos sobre o docente, supondo que o aluno é conhecedor da importância do papel do professor na reconstrução do conhecimento acadêmico para o mesmo. Quando se indaga sobre o que é ser professor, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 36) reconhecem que este profissional “é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos”. Endendo que são contempladas seis questões da Avaliação Nominal Docente e da Gestão Acadêmica: 05, 06, 07, 08, 09 e 10 que são trabalhadas a seguir:

- Questão 5 - “desafio para aprofundar conhecimentos e desenvolver competências críticas e reflexivas a partir de metodologias de ensino utilizadas pelo professor”;
- Questão 6 - “coerência entre as avaliações de aprendizagem (Provas, Medida de eficiência (ME), trabalhos práticos, relatórios etc.) e o conteúdo ministrado”;
- Questão 7 - “estímulo para estudar e aprender a partir da relação professor-aluno durante o semestre”;
- Questão 8 - “atividades apresentadas pelo professor que articulam a teoria e a prática profissional”;
- Questão 9 - “incentivo do professor para a utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens para ampliação do seu conhecimento”;

- Questão 10 - “como você avalia a orientação de trabalhos e desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula?”.

A compreensão de docência, observando o que há de comum entre o pensamento de autores na área de formação de professor, compreende os aspectos que elenco com as devidas fontes. Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 78), a docência abrange um conjunto de saberes que estão intrínsecos nos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e que são mobilizados pelos professores na construção prática da docência e da identidade profissional. Compartilhando com essas autoras, Nóvoa (1997) afirma que o trabalho docente tem como especificidade um conjunto de práticas que vão sendo adquiridas ao longo do processo de profissionalização, possibilitando aos professores o enfrentamento das diversidades do cotidiano escolar com profissionalismo.

Concordo que para alcançar uma maior competência no trabalho de professor é necessário um acúmulo de saberes que vão sendo adquiridos ao longo da carreira em intrínseca relação com o trabalho. Um entendimento semelhante sobre esse saber é explicitado por Tardif (2002, p. 17), ao falar que “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Tardif (2002) destaca, ainda que, a afinidade dos docentes com os saberes não lhe restringe à condição de simples transmissor de conhecimentos já constituídos. Ele explica que o saber da docência é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36).

Outro fator importante refere-se às mudanças metodológicas ocorridas nos processos de ensino, que vêm se destacando desde o limiar da existência da universidade no Brasil com os métodos do ensino jesuítico até as metodologias memorizativas utilizadas atualmente em sala de aula. Essas transformações foram provocadas pelos movimentos ocorridos em várias áreas da sociedade (econômico, social, político e educacional). Em uma sociedade capitalista, essas mudanças são necessárias, visto que as necessidades do mercado de trabalho determinam novas formas no ensino e na aprendizagem. Para Veiga (2010, p. 151), os velhos métodos de ensino ainda são utilizados “o ensino é concebido como um processo mecânico, repetitivo e fragmentado. A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão de conhecimento objetivos e neutros.” A autora esclarece:

Quando se procede a uma análise detalhada das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aulas, percebe-se que o ensino é mecânico, desprovido de significado, e os conteúdos são transmitidos e memorizados nos moldes de estímulo e resposta,

facilmente descartados após as provas. [...] A aprendizagem, por sua vez, é, também, automática e mecânica. Disto resulta uma prática pedagógica mecanicista e acrítica, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os pressupostos, com o estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que eles veiculam. (VEIGA, 2010, p. 151).

Nessa relação de ensino e aprendizagem, para Gil (2009, p. 58), a aprendizagem no ensino superior torna-se eficaz, considerando as três fontes determinantes: “o estudante, o professor e o curso”. No quesito estudante, levam-se em consideração as variáveis relacionadas às “aptidões, aos seus hábitos de estudo e à sua motivação”. Quanto às variáveis relacionadas aos professores, atribui-se aos “conhecimentos relacionados à matéria, às suas habilidades pedagógicas, à sua motivação e à sua percepção acerca da educação”. Outra importante variável é a relacionada ao curso, que se refere “aos objetivos propostos e aos métodos utilizados para alcançá-los”.

Nesse caminho, após a identificação das duas perspectivas de perguntas elencadas na Avaliação Nominal Docente e da Gestão Acadêmica, assim como o recorte conceitual realizado, observando o que existe de comum entre o pensamento de autores na área de formação de professor sobre a compreensão de docência e práticas pedagógicas, como forma de aprofundamento e reflexão das hipóteses dessa pesquisa, a partir das considerações já tecidas, destaco que nitidamente, no resultado apurado da evolução temporal das pontuações médias semestrais do curso de administração, não identificamos melhorias nos indicadores avaliados com a implantação do Projeto de Educação por Competências. Observa-se no Gráfico que o resultado, da média geral do curso de bacharelado de Administração, mesmo com as turmas do horário matutino com uma pequena melhoria, vem mantendo os percentuais muito próximos ao longo dos últimos semestres e, no segundo semestre de 2017, ocorreu uma diminuição da pontuação alcançada.

Também nesse aspecto é fundamental o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de construção, aprimoramento e avaliação do curso que vêm imbuídos do entendimento de que a participação possibilita o aperfeiçoamento do mesmo. Nessa direção, cabe à Diretoria de Graduação, Coordenação do Curso de Administração, Núcleo Docente Estruturante e Colegiado do curso, a partir da dinâmica em que o Projeto Pedagógico é vivenciado nos resultados da Avaliação Nominal Docente e da Gestão Acadêmica, propor uma revisão na matriz curricular do curso, reestruturada, a partir de 2013 com base no projeto de Educação por Competências. Outro fator importante é o de acompanhar a sua efetivação e coerência junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional, constituindo-se etapa fundamental para esse processo de aprimoramento.

Dessa forma o aperfeiçoamento do processo, os resultados das avaliações devem ser sempre analisados pela gestão acadêmica, para implementação de alternativas que contribuam à melhoria das ações. Nesse sentido, as dificuldades evidenciadas são trabalhadas pela Coordenação do Curso, que orienta os professores com vistas ao aprimoramento de suas atividades, promovem cursos de aperfeiçoamento e dão suporte nas fragilidades didático-pedagógicas.

A gestão acadêmica do Grupo Tiradentes, como mantenedora da instituição pesquisada, também é responsável pela análise e implementação de modelos acadêmicos, desenvolvimento de capacitações, tecnologias educacionais, organização de Jornadas Semanas Pedagógicas, acompanhamento e atualizações do Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico de Curso junto à Coordenação do curso de administração, garantindo qualidade e adequação às diretrizes curriculares e normas institucionais.

Reitero que a divulgação, socialização e transparência do Projeto Pedagógico do Curso contribuem para criação de consciência e ética profissional, no aluno e no professor, levando-os a compreender que fazem parte da Instituição e a desenvolver ações coadunadas ao que preconiza o referido documento.

3.4 RESULTADO DO ENADE – EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES

Nessa seção destacamos outro resultado importante como elemento de aprofundamento e reflexão das hipóteses dessa pesquisa, avaliando a implantação do Projeto de Educação por Competência, para o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do curso de Administração Bacharelado. Para essa finalidade, requisitamos informações do Enade, que integra o Sinaes, constitui-se elemento balizador da qualidade da educação superior e formação do aluno.

Conforme o INEP, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, é uma das avaliações que compõem o Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O objetivo do Enade é avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão escolhida, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O Ministério da Educação define, anualmente, as áreas propostas pela Conaes, órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. A periodicidade máxima de aplicação do

Enade em cada área será trienal. No caso específico, visando o aprofundamento e reflexão das hipóteses dessa pesquisa, destaco que a participação dos alunos do curso de Administração, ocorreu nos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015, sendo a próxima avaliação agendada para o final do ano de 2018.

Conforme informação do Inep (2018), estão habilitados ao Enade os estudantes ingressantes que tenham iniciado o respectivo curso avaliado no início do ano do exame, devidamente matriculados, e que tenham de 0 a 25% da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o final das inscrições do exame e estudantes concluintes dos cursos que tenham expectativa de conclusão do curso até o segundo semestre do ano seguinte ou que tenham cumprido 80% (oitenta por cento) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da Instituição Superior, até o final das inscrições para o exame. A participação do estudante habilitado ao Enade é condição indispensável ao registro da regularidade no histórico escolar, assim como à expedição do diploma pela IES.

As provas são aplicadas por instituição ou consórcio de instituições contratadas pelo Inep que comprove capacidade técnica em avaliação e aplicação, segundo o modelo proposto para o exame, e que atenda aos requisitos estabelecidos no projeto básico do Enade. É composta de 40 questões, sendo 10 questões da parte de formação geral e 30 da parte de formação específica da área, contendo as duas partes questões discursivas e de múltipla escolha que são especificadas da seguinte forma: Componente de Formação Geral, 10 (dez) questões, sendo 2 (duas) discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos; Componente específico de cada área ou Curso Superior de Tecnologia avaliado, 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudo de casos.

O peso das partes da prova é composto de Formação Geral (FG): composta de 10 questões, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas = 25% e Componentes Específicos (CE: composta de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas = 75%. Ainda de acordo com o Inep (2018) o Enade avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

Notoriamente, desde 2015 o conceito Enade tem sido calculado e divulgado para cada curso de graduação avaliado, sendo considerado um importante indicador de qualidade para os cursos de graduação a partir dos resultados obtidos pelos estudantes. As regras para cálculo da nota estão elencadas no artigo 1º da Portaria Normativa do MEC nº 5, de 9 de março de 2016 e de acordo com a metodologia explicitada em nota técnica.

O conceito do curso advento do Enade reflete um aspecto importante da competência didático-pedagógica, que perpassa o PPC e a compreensão do professor, quanto ao domínio de métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem do saber técnico e do saber-fazer discutidos por Tardif (2002, p. 41) quanto à formação profissional:

[...] se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores competem apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competências essas sancionadas pela universidade e pelo Estado. [...] os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos Professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.

Ainda para Tardif (2002, p. 118-119), o professor, ao assumir uma sala de aula, participa de trabalho constituído de interações humanas:

[...] as interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. [...] quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica.

Reflico, dessa forma, que o trabalho do docente não é constituído apenas pela ação do professor, mas também pela participação do aluno, aquele que aprende e está em formação, do qual também se espera consciência do seu papel em sala de aula, principalmente na educação superior, a efetiva participação e interesse em aprender. Vontade e clareza de propósitos por parte dos alunos são componentes imprescindíveis à aprendizagem, consolidando as práticas de ensino e de aprendizagem.

Abaixo apresento um gráfico, elaborado pela CPA da Unit a partir dos resultados obtidos do Enade, que compara a evolução das notas do curso de Administração nos últimos três ciclos (2009, 2012 e 2015) e compara, também, aos demais cursos participantes desses ciclos.

Gráfico 2 – Comparativo ENADE do Curso de Administração



Fonte: Elaborado pela CPA da Unit.

Nesta análise registra-se uma queda na nota do Enade entre o resultado do exame realizado nos ciclos em 2012, de 2,20, para o resultado alcançado do ciclo em 2015, após implantação do Projeto de Educação por Competências, de 1,97. O crescimento do resultado do exame de 2009 para 2012 ocorreu antes da implantação do projeto o que ainda sinaliza maior atenção a esses resultados. Com relação ao comparativo com os demais cursos participantes do exame, observa-se um resultado em linha com a maioria dos cursos e abaixo de cursos como Direito, Jornalismo e Psicologia.

A identificação desses dados, colabora com o aprofundamento e reflexão das hipóteses desta pesquisa, visto que de forma quantitativa e com um instrumento de avaliação externa e muito importante para a comprovação da formação do egresso, destaco que, nitidamente no resultado apurado, não identificamos melhorias nos indicadores avaliados com a implantação do Projeto de Educação por Competências.

Com os resultados demonstrados recomenda-se a Coordenação do curso, o Colegiado e o Núcleo Docente Estruturante que realizem análise detalhada dos resultados encontrados nos Relatórios do Curso e da Instituição, Questionário Socioeconômico, Autoavaliação Institucional do Curso, identificando fragilidades e potencialidades, com a finalidade de melhorar as metas previstas no planejamento do curso, bem como, elevar o conceito do mesmo e da instituição junto ao Ministério da Educação.

Outro fator importante, visando conscientizar os alunos da importância do Enade e implantar sistematicamente atividades que envolvem orientação e preparação, nos aspectos acadêmicos e psicológicos. Além disso, visando o aperfeiçoamento do processo, os resultados dessas atividades devem ser analisados pela Coordenação de Avaliação e Acreditação e Gestão Acadêmica, para implementação de alternativas que contribuam à melhoria das ações. Nesse sentido, as dificuldades evidenciadas devem ser trabalhadas pela Coordenação do Curso, que orientam os professores com vistas ao aprimoramento de suas atividades, promovem cursos de aperfeiçoamento e dão suporte nas fragilidades didático-pedagógicas.

Desse modo entendo ser fundamental implementar as ações decorrentes dos processos de avaliação do curso como: Redimensionamento das Práticas Investigativas e Extensionistas; Ampliação da participação dos alunos no Programa de Nivelamento e Formação Complementar; Divulgação do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico, para alunos e docentes; Ampliação no número de professores do curso no Programa de Capacitação Docente; Ampliação à participação de professores e alunos no processo de avaliação interna; Ampliação do número de mestres e doutores e o regime de trabalho dos docentes do curso, com vistas ao atendimento do referencial de qualidade; Atualização e ampliação do acervo bibliográfico do curso e intensificar a sua utilização; Ampliação do acervo do laboratório e promover ações efetivas de utilização e acompanhamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises desenvolvidas nas seções de 1 a 3, apresento algumas reflexões finais fundadas nas constatações que se foram evidenciando ao longo do caminho da pesquisa exposto nesta Dissertação de Mestrado, reconhecendo o limite contido ao seu escopo em relação à complexidade do objeto de estudo e da temática.

Foi uma investigação orientada pelo objetivo de discutir e aprofundar o processo de implantação da Educação por Competências no Curso de Graduação Bacharelado em Administração, tendo como referência o cotidiano desse Curso na Unit, Campus Aracaju – Farolândia, turnos matutino e noturno, visando contribuir para a qualidade da educação superior pelo viés do Projeto Pedagógico do Curso e formação do egresso.

O motor da investigação esteve na inquietude sobre o projeto de implantação da educação por competências no referido curso, o processo metodológico utilizado e os resultados alcançados para os docentes e discentes, explicitada na revisão teórica por Anastasiou (2014), Nóvoa (2002), Tardif (2010) e as questões do desenho de currículo para desenvolver competências de Suñé, Araújo e Urquiza (2015). Nesse cenário, enfatizou o currículo como um sistema orgânico e integrado por vários outros sistemas que sofre interferências de variáveis como o trabalho do professor em sala de aula, o interesse do aluno pelo aprendizado, o projeto pedagógico do curso é a necessidade de uma formação permanente e continuada em prol da melhor preparação do egresso.

Baseado na trajetória teórico-metodológica da pesquisa, que se explicitou nas seções 1, 2 e 3, ou seja, por meio da revisão da literatura, nacional e internacional, pertinente à educação superior, passando progressivamente a contemplar os documentos produzidos durante o processo de implantação do projeto de educação por competências, a reflexão sobre toda discussão na construção do projeto ocorrido nas oficinas docentes, de modo a compreender a relação entre o estabelecido do cotidiano acadêmico, o instituído nos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico da Instituição – PPI e Projeto Pedagógico do Curso de Administração – PPC e as avaliações feitas pelos discentes a respeito dos seus professores, no contexto da avaliação institucional, geradora de programas de formação continuada e de bases para a tomada de decisões na IES, assim como, o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes como um indicador importante para medir a qualidade acadêmica do egresso.

Evidenciou-se que o estudo partiu de uma leitura preliminar realizada nos documentos gerados, durante as oficinas ocorridas na fase de implantação do projeto de educação por competências, e foi observado que a instituição estabeleceu o perfil do formando em

Administração do seu curso, privilegiando as competências que os docentes julgaram mais importantes para o momento e o futuro dessa carreira.

Em relação ao estabelecido nos PDI, PPI e PPC, a matriz curricular baseada em competência contempla às expectativas dos mesmos, uma vez que apresenta a relação das disciplinas e sua sequência e atende ao novo perfil de competência exigido para o egresso do curso. Logo, em relação à formação do Administrador e o perfil do egresso versus campo de atuação, as disciplinas constituídas atendem ao pressuposto do curso pesquisado, porém com a ressalva de capacitar profissionais que são bacharéis e não podem exercer a docência sem uma formação e preparação mínima para esse objetivo.

Assim como é importante destacar, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração da Unit, os temas transversais que, seguindo a metodologia definida no projeto de educação por competência, ultrapassam a abrangência dos conteúdos programáticos formalmente constituídos, abordando questões de ordem ética, política e pedagógica que transpassam as ações universitárias.

Nesse caminho, a avaliação institucional, não obstante seus limites, trouxe à tona duas perspectivas de perguntas elencadas voltadas ao aspecto formal do ensino e a percepção do aluno sobre o docente, assim como o recorte conceitual realizado, observando o que existe de comum entre o pensamento de autores na área de formação de professor sobre a compreensão de docência e práticas pedagógicas, como forma de aprofundamento e reflexão das hipóteses desta pesquisa.

No entanto, o resultado apurado da evolução temporal das pontuações médias semestrais do curso de administração, não demonstra melhorias nos indicadores avaliados com a implantação do Projeto de Educação por Competências. Observa-se que o resultado, da média geral do curso de bacharelado de Administração, mesmo com as turmas do horário matutino com uma pequena melhoria, vem mantendo os percentuais muito próximos ao longo dos últimos semestres e, no segundo semestre de 2017, ocorreu uma diminuição da pontuação alcançada.

Ainda por meio da avaliação institucional observamos que é fundamental o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de construção, aprimoramento e avaliação do curso que vêm imbuídos do entendimento de que a participação possibilita o aperfeiçoamento do mesmo. Nessa direção, cabe a Diretoria de Graduação, Coordenação do Curso de Administração, Núcleo Docente Estruturante e Colegiado do curso de Administração, a partir da dinâmica em que o Projeto Pedagógico é vivenciado nos resultados da Avaliação

Nominal Docente e da Gestão Acadêmica, propor uma revisão na matriz curricular do curso, reestruturada, a partir de 2013 com base no projeto de Educação por Competências.

Ressaltamos que a divulgação, socialização e transparência do Projeto Pedagógico do Curso contribuem para criação de consciência e ética profissional, no aluno e no professor, levando-os a compreender que fazem parte da Instituição e a desenvolver ações coadunadas ao que preconiza o referido documento.

Evidenciou-se na pesquisa que essas mudanças são fundamentais, necessárias, para o alcance dos resultados definidos no Projeto Pedagógico de Curso, nos termos expostos no marco teórico, recorrendo em especial a Pimenta e Anastasiou (2005), Nóvoa (1999) e Tardif (2002) que reforçam a importância da formação continuada para o aprimoramento e saberes, com o propósito de instituir uma prática pedagógica que contenha valores formativos amplos também na educação superior.

Outro dado importante demonstrado foi a queda na nota do Enade entre o resultado do exame realizado nos ciclos em 2012, de 2,20, para o resultado alcançado do ciclo em 2015, após implantação do Projeto de Educação por Competências, de 1,97. O crescimento do resultado do exame de 2009 para 2012 ocorreu antes da implantação do projeto o que ainda sinaliza maior atenção a esses resultados. Nitidamente no resultado apurado, não identificamos melhorias nos indicadores avaliados com a implantação do Projeto de Educação por Competências.

Com os resultados demonstrados entendeu-se importante que ocorra uma melhor sinergia e alinhamento entre a Coordenação do curso, o Colegiado e o Núcleo Docente Estruturante que realizem análise detalhada dos resultados encontrados nos Relatórios do Curso e da Instituição, Questionário Socioeconômico, Auto avaliação Institucional do Curso, identificando fragilidades e potencialidades, com a finalidade de melhorar as metas previstas no planejamento do curso, bem como, elevar o conceito do mesmo e da instituição junto ao Ministério da Educação.

Finalizamos esta dissertação com a convicção da necessidade de uma reflexão constante que o trabalho do docente não é constituído apenas pela ação do professor, mas também pela participação real do aluno, aquele que aprende e está em formação, do qual também se espera consciência do seu papel em sala de aula, principalmente na educação superior e a efetiva participação e interesse em aprender. Vontade e clareza de propósitos por parte dos alunos são componentes imprescindíveis à aprendizagem, consolidando as práticas de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, as observações fizeram emergir a necessidade premente de uma revisão do modelo adotado pelo currículo baseado em educação por competência e da matriz curricular

atual a ser objeto de medidas da gestão acadêmica da Universidade e da Coordenação do Curso, em particular.

A expectativa e interesse é que esta dissertação possa vir a contribuir, como fonte bibliográfica e documental para futuras pesquisas no campo da investigação sobre currículo baseado em competências e, quiçá, para o aperfeiçoamento da prática institucional na Universidade Tiradentes que permitiu a realização do estudo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 19-34, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick et al. Educational psychology: a cognitive view. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BENEITONE, Pablo et al. (Org.). **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. Bilbao: Publicações da Universidade de Deusto, 2007.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão deocrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju**. Fortaleza: UFC, 2016.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 58-69, 2004.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansão>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. **Revista Administração OnLine Prática - Pesquisa - Ensino**, v. 1, n. 1, 2000.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim técnico do SENAC**, n. 3, p. 27, 2001.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

CASTELLANOS, D. **Aprender e ensinar nas escolas**. Havana: Educação Village, 2002.

COSTA, A. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**, v. 12, n. 2, p. 95-106, 2004.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Competências e habilidades: da proposta à prática. **São Paulo: Loyola**, 2001.

CUNHA, Luiz Anatonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DECLARAÇÃO de Bolonha: **declaração conjunta dos ministros da educação europeus**, assinada em Bolonha. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.dges.metes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/394/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortezo, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DUTRA, Joel. S. **Gestão de pessoas: modelos, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001. ISSN 1982-7849.

FREIRE, P., **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GRENZ, Stanley J. **Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo**. São Paulo: Vida Nova, 1997.

IANNI, Octavio. **Teoria da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2002. p.19.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 29 fev. 2016; 02 fev. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A.N. **Psicología y Pedagogia I: bases psicológicas del aprendizaje y el desarrollo**. Lisboa: Editorial Estampa, Los principios del desarrollo mental y el problema del atraso mental, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, Papirus, 1998. p.56.

_____. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia, GO: Edição do Autor. Maio 2002. p.32

LIMA FILHO, Domingos Leite; MACHADO, Maria Margarida. **Manifestação da Anped na Audiência Pública Nacional sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE, 2012.

LOPES A.C.; MACEDO E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.91.

MANZINI-COVRE, Maria L. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis: Vozes, 1982.

MEIRELES, Manuel. **Teorias da administração: clássicas e modernas**. São Paulo: Futura, 2003.

NÓVOA. Antonio. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciência da Educação).

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Don Quixote, 1997. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzalez. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. **Cadernos de Pesquisa**, n. 105, p. 92-109, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v.14, n.1, p.13-24, 2005.

PACHECO, J.A., **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAREDES, J.B.B., Educação, reflexividade e diversidade cultural: desafios na formação e professores. In: VASCONCELOS, José Geraldo; SOUSA, Antônio Paulino (Org.). **Educação, política e modernidade**. Fortaleza: UFC, 2006.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, set. 2000.

PERRENOUD, Philippe. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução: Octavio Mendes Cajada. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

RELATÓRIO Interno da Universidade Tiradentes: Documento Norteador Educação por Competências. Aracaju, março 2016.

RIBEIRO, Rita de Cássia. Por uma pedagogia complexa: a reforma do sujeito cognoscente, **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória de Conquista, Ano III, n. 5, p. 79-100, 2005.

ROCHA, E. P. **Gestão de pessoas por competências**: um enfoque gerencial. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016.

SANTOS, Lucíola L. C. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12. n. 34, p. 162, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SÉRON, A. G. Del trabajo estable al trabajador em pleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. **Caderno de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SUÑÉ, Leticia Soares de Vasconcelos Sampaio; ARAÚJO, Paulo Jardel Leite; URQUIZA, Roberto de Armas. **Desenho de currículo para desenvolver competência**: uma proposta metodológica. Aracaju, SE: EDUNIT, 2015.

TARDIF, Michel. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TUNING Educational Structures in Europe.Gronigen; Deusto, ES, 2000. Disponível em: <http://eua.be/eua/jsp/en/upload/TUNING_Announcement_Closing_Conference>. Acesso em: 29 fev. 2016.

UNIT. **PPI da UNIT**. Aracaju, 2012.

_____. **PDI da UNIT 2012 - 2017**. Aracaju, 2012.

_____. **PPC do Curso de Administração**. Aracaju, 2017.

VALLE, Miriam Pires Eustachio de Medeiros. **Institucionalização do ensino em administração de empresas na cidade de São Paulo**: um estudo de caso sobre a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). São Paulo: FGV – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2012.

VEIGA, A. P. L. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca. 16.ed. In: VEIGA, A. P. L (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Rio de Janeiro: Papiros, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática na formação docente**. Canoas, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIN, Robert K. **Case study research - Design and Methods**. USA: SagePublications Inc., 1989.

ZABALZA, Miguel. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Portugal: ASA, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – EXEMPLO DE PROJETO INTEGRADOR

ADMINISTRAÇÃO -PROJETO 2º ANO

2.1. Título do Projeto

Implantação de metodologia de Produção mais limpa em processos produtivos industriais.

2.2. Introdução ao Projeto (caracterizar o projeto de forma objetiva e resumida, no sentido de situar a temática dentro da sua área do conhecimento, deixar claro para o estudante em que consiste o projeto e, conseqüentemente, preparar o terreno para o seu desenvolvimento).

O projeto visa contribuir efetivamente para o desenvolvimento sustentável em diversas áreas que empregam sistemas produtivos, de modo que as ações diretas nas áreas de influência sejam articuladas e estruturadas com base na melhoria da qualidade de vida concomitantemente ao desenvolvimento social e econômico justo, respeitando o meio ambiente, agindo no aperfeiçoamento da eficiência e eficácia dos processos e mantendo atualizada a infraestrutura tecnológica para que a gestão das operações atenda aos requisitos de qualidade exigidos no tocante à quantidade, à disponibilidade, aos parâmetros técnicos e aos custos.

2.3. Novas competências a serem desenvolvidas pelo projeto (para facilitar, pensar nas capacidades a serem desenvolvidas pelo estudante em decorrência do desenvolvimento do projeto).

Obs: Esse aspecto é muito importante pois descreve as intenções pedagógicas do projeto.

- Capacidade de identificação dos impactos econômicos, sociais e ambientais decorrentes da produção industrial e uso de alternativas para mitigar tais impactos;
- Capacidade de utilização de ferramentas e técnicas para a alavancagem da sustentabilidade no processo produtivo.

2.4. Contribuição de cada disciplina ao projeto (especificar os componentes conceituais, procedimentais e atitudinais das competências a serem desenvolvidas no projeto, que serão trabalhados em cada disciplina)

Filosofia e Cidadania:

Compromisso ético e Relação de integralidade do homem na Sociedade.

Fundamentos de Gestão:

Identificação das áreas envolvidas no sistema e das funções organizacionais desenvolvidas;

Caracterização sistêmica da organização e detecção de ações de sustentabilidade;

Aplicação de processo decisório e resolução de problemas:

- Identificação do problema;

<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico; - Geração de alternativas; - Escolha de uma alternativa; - Avaliação da decisão; - Tomada de decisão; - Fatores de influência.
<p>Engenharia de Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cálculo do Nível de Sustentabilidade <ul style="list-style-type: none"> Realização de diagnóstico Montagem do cálculo do nível de sustentabilidade - Lista de aspectos e impactos ambientais <ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento dos aspectos e impactos ambientais Calcular a significância dos aspectos e impactos Priorização dos aspectos e impactos Proposta de ações de melhoria.
<p>Pesquisa Operacional I:</p> <p>Formulação, estruturação e solução de modelos matemáticos como auxílio no processo de tomada de decisão relacionado ao planejamento e gestão dos sistemas produtivos.</p>
<p>Estratégias de Produção:</p> <p>Verificação dos modelos de estratégias de produção da organização e suas consequências para os processos operacionais;</p> <p>Elaboração de análise estratégica;</p> <p>Determinar os critérios de competitividade;</p> <p>Definição de modelo de estratégia de produção.</p>

2.5. Etapas principais de desenvolvimento do projeto (a exemplo de: consultar fontes, desenvolver o planejamento das etapas, executar as etapas, validar o resultado)

Obs: escrever a sequência de etapas, mas o planejamento das mesmas cabe aos estudantes, tendo o professor como facilitador.

<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar empresa base para aplicação do projeto; - Realizar diagnóstico inicial da organização; - Definir os objetivos do projeto; - Consultar fontes de informação necessárias para o desenvolvimento do projeto; - Criar o plano de ação das atividades a serem desenvolvidas; - Executar as atividades planejadas; - Acompanhar os resultados sob a orientação do professor;

- Confeccionar relatório do projeto;
- Apresentar o projeto.

2.6. Avaliação da aprendizagem (descrever quais técnicas e instrumentos, possibilitarão colher evidências que o estudante desenvolveu os componentes das competências e/ou competências declaradas na proposição do projeto).

- Apresentação das etapas do projeto utilizando softwares de modelagem e simulação do sistema produtivo;
- Avaliação do relatório do projeto;
- Avaliação da apresentação individual e de grupo.

2.7. Fontes de consulta (citar as fontes de consulta mais adequadas para o estudante buscar informações: livros, manuais, periódicos, sites da internet, banco de dados, entre outros)

Livros

- ALMEIDA, Josimar Ribeiro de. Gestão ambiental para o desenvolvimento sustentável. 3ª reimpr. Rio de Janeiro: Thex, 2010.
- SÁNCHEZ, Luiz Enrique. Avaliação de impacto ambiental: conceitos e métodos. 3ª reimpr. São Paulo: Oficina de textos, 2011.
- SANTOS, Luciano Miguel Moreira dos. Avaliação ambiental de processos industriais. 4 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

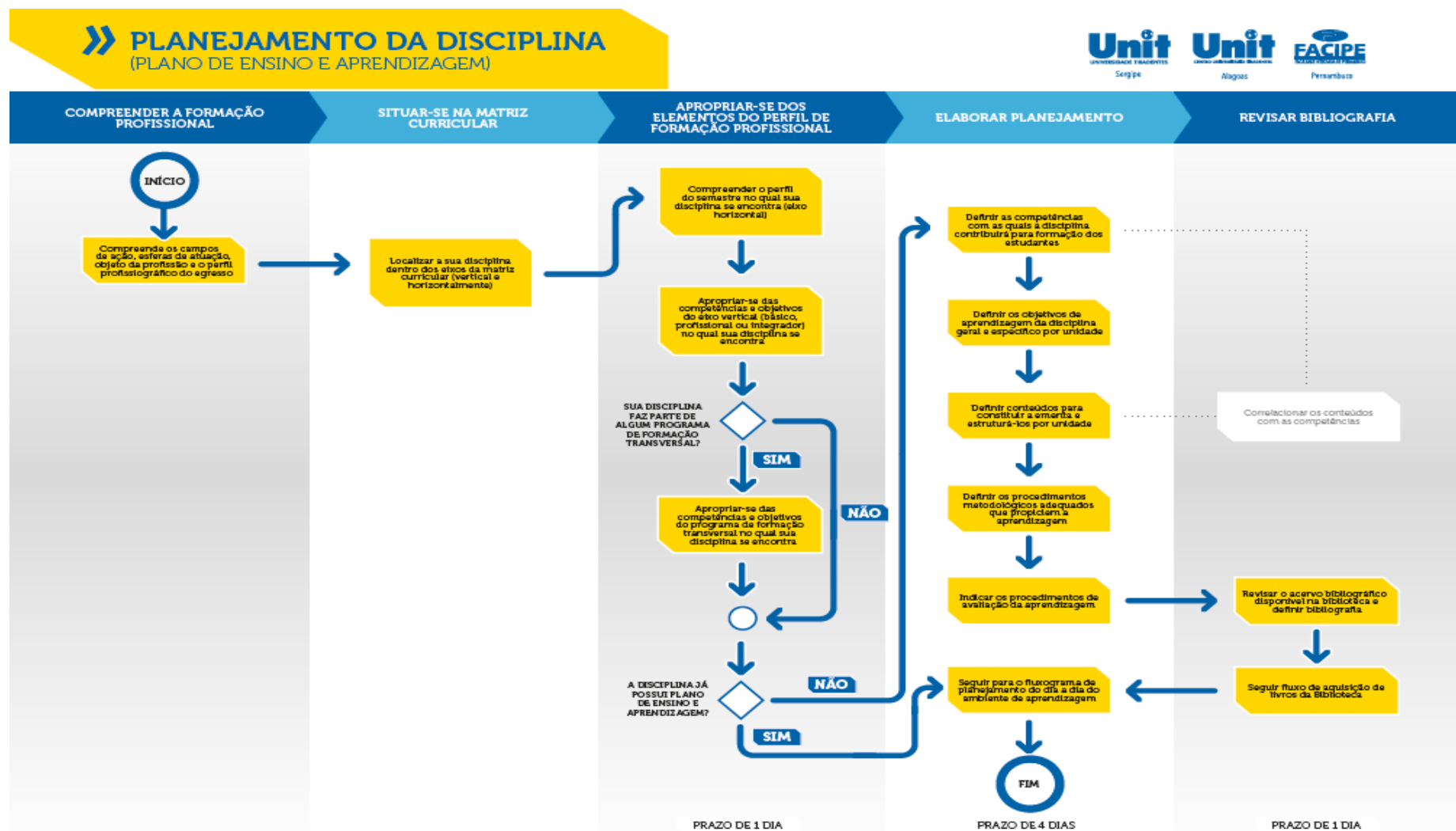
Pesquisa livre da Internet

ANEXO B – EXEMPLO DE ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

**SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA
DIRETORIA DE GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE NEGÓCIOS
ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR**

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: (Título descrevendo sucintamente a abordagem da atividade)
Relacionar o estudo de vetores no espaço com o conhecimento sobre polaridade das ligações químicas e das moléculas.
DISCIPLINAS ENVOLVIDAS: (Disciplinas que participam da atividade e em qual período ela se encontra)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Geometria Analítica e Álgebra Vetorial (1º Período); ✓ Química Geral e Inorgânica (1º Período); ✓ Química Orgânica (2º Período).
OBJETIVO (S): (Traçar o(s) objetivo (s) da atividade interdisciplinar)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levar o Estudante a saber correlacionar e conhecimentos de diferentes áreas; ✓ Fazer com que o estudante saiba aplicar conhecimentos desenvolvidos em diferentes áreas.
COMPETÊNCIAS: (Definir quais competências serão desenvolvidas na atividade interdisciplinar, alinhado com o plano de ensino e aprendizagem das disciplinas)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidade de identificação e resolução de problemas; ✓ Desenvolver trabalho em equipe.
BASE ORIENTADORA: (Enumerar e descrever as ações requeridas para desenvolvimento da atividade)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ter conhecimento sobre vetores no espaço; ✓ Identificar a geometria das moléculas; ✓ Identificar o vetor momento magnético associado as diferentes ligações químicas; ✓ Calcular a soma vetorial para encontrar o vetor momento magnético resultante; ✓ Concluir, com base no valor para o vetor momento magnético resultante, a polaridade da molécula.
AVALIAÇÃO: (Definir pontuação e critérios de avaliação)
Resolução de exercícios com valor de 0,5 pontos dentro na média geral da primeira unidade. Será avaliada a capacidade de reconhecimento da polaridade das diferentes ligações químicas e das moléculas.

ANEXO C – FLUXOGRAMAS DE CONSTRUÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DOS PLANOS INTEGRADOS DE TRABALHO



PLANEJAMENTO DOS MOMENTOS DE APRENDIZAGEM (PLANO INTEGRADO DE TRABALHO)

Unit
UNIVERSIDADE TRACEMONTES
Serjipe

Unit
UNIVERSIDADE TRACEMONTES
Alagoas

Unit
UNIVERSIDADE TRACEMONTES
Pernambuco

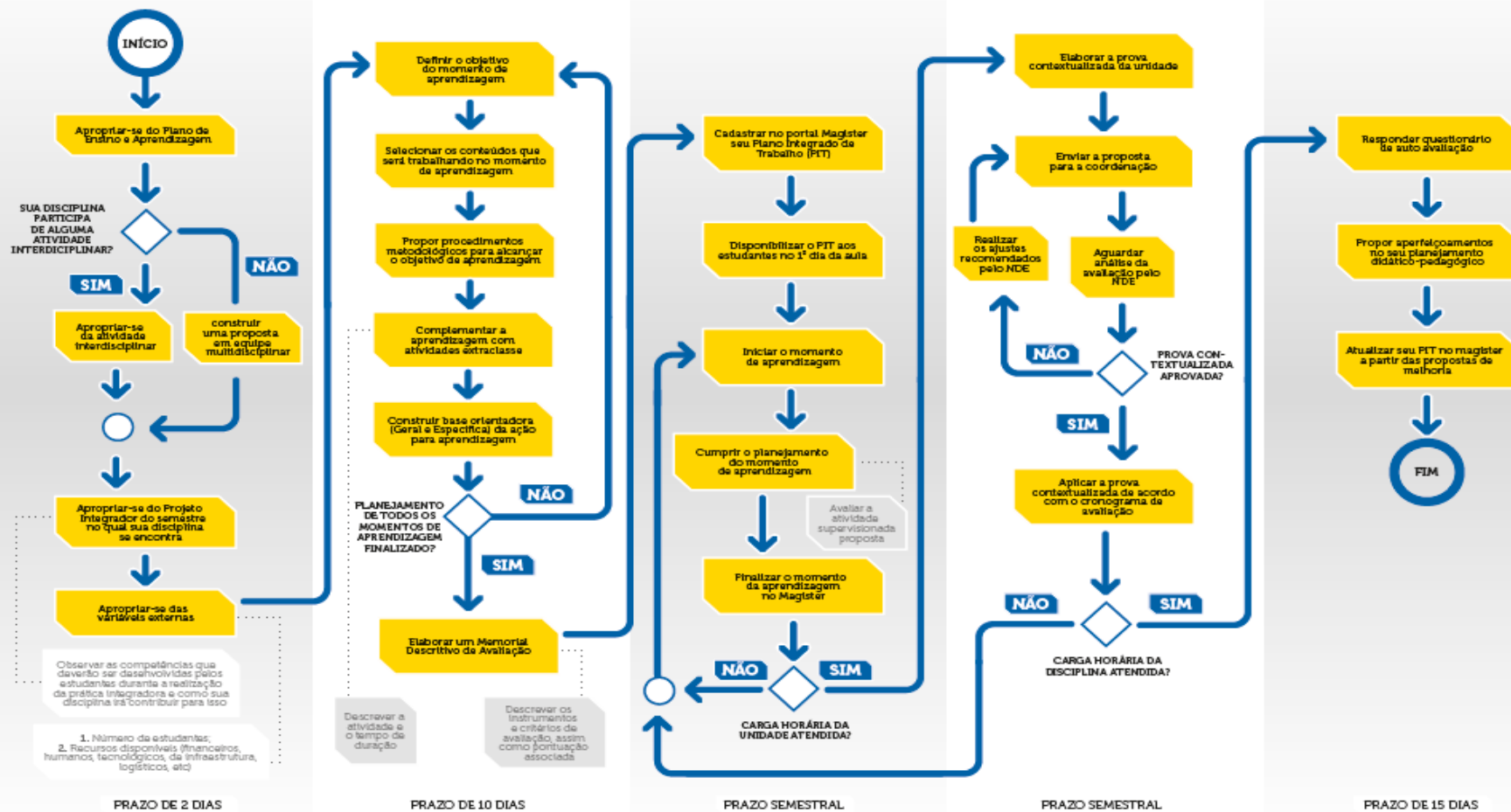
APROPRIAR-SE DOS COMPONENTES RELACIONADOS A DISCIPLINA

PLANEJAR O DIA A DIA DO MOMENTO DE APRENDIZAGEM

EXECUTAR O PLANEJAMENTO (PIT)

AVALIAR A APRENDIZAGEM POR MEIO DA PROVA CONTEXTUALIZADA

REALIZAR AUTO AVALIAÇÃO



ANEXO D – EXEMPLO DE PLANEJAMENTO DE UMA DISCIPLINA INTEGRADO COM A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Figura 9 – Planejamento integrado

PLANO DE ENSINO E APRENDIZAGEM (PEA)		PLANO INTEGRADO DE TRABALHO (PIT)					
COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	ATIVIDADE EM CLASSE	TEMPO EM CLASSE	ATIVIDADE EXTRA CLASSE	TEMPO EXTRA CLASSE
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de desenvolver o raciocínio lógico • Capacidade de esquematizar resolução de problemas por meio de algoritmos 	Aplicar pseudocódigos em problemas de engenharia	Lógica computacional	Mapa mental	Construção de mapa mental com exemplo aplicado a engenharia	8		
		Algoritmos	host	Construção de algoritmo coletivo	8	Construção de algoritmo para discussão em sala	4
		pseudocodigos	Gamification 3.0	Disputa no socrative com questões de programação	8	Pesquisa de diferentes linguagens de programação	4
	Diferenciar estruturas de repetição de estruturas de seleção	IF THEN ELSE	Peer instruction 3.0	Discussão em pares de tipos de seleção	4	Leitura de material com exemplos de IFs	2
		WHILE DO	Gamification 3.0	Corrida maluca com disputa entre equipes	4		

				AVALIAÇÃO					
PEA		PIT							
COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (ESPECIFICOS)	ESTRATÉGIAS	ATIVIDADE EM CLASSE	MUITO BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO	MUITO ALTO	
Capacidade de desenvolver o raciocínio lógico Capacidade de esquematizar resolução de problemas por meio de algoritmos	Aplicar pseudocódigos em problemas de engenharia	Mapa mental	Construção de mapa mental com exemplo aplicado a engenharia	Não é capaz nem de diferenciar algoritmo de pseudocódigo	Diferencia algoritmo de pseudocódigo mas não consegue criar uma sequência lógica completa	Aplica pseudocódigos com sequências lógicas em problemas generalizados	Aplica pseudocódigos com sequências lógicas em situações problema da engenharia	Aplica pseudocódigos em situações problema da engenharia gerando relatório de erros e plano de ação para resolução de problemas	
		host	Construção de algoritmo coletivo						
		Gamification 3.0	Disputa no socrative com questões de programação						
	Diferenciar estruturas de repetição de estruturas de seleção	Peer instruction 3.0	Peer instruction 3.0	Discussão em pares de tipos de seleção	Não é capaz de diferenciar os tipos de estrutura de programação	Diferencia os tipos de estrutura de programação e aplica em problemas generalizados	Constrói SW em problemas generalizados aplicando corretamente e ou estruturas de seleção ou de repetição	Constrói SW em problemas generalizados aplicando corretamente e as estruturas de programação	Constrói softwares em situações problema aplicando corretamente estruturas de repetição e seleção
			Gamification 3.0	Corrida maluca com disputa entre equipes					