

Transposição curricular: itinerário do currículo por competências na graduação tecnológica em gestão pública

Curricular transposition: curriculum itinerary by competencies in technological graduation in public management

Recebido: 17/06/2023 | Revisado:
29/11/2023 | Aceito: 14/11/2023 |
Publicado: 02/09/2024

Lis Matilde Paes Araújo Barreto
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7646-4069>
Secretaria de Estado de Educação do
Distrito Federal (SEE/DF)
E-mail: lispab@gmail.com

Fabiana Claudia de Vasconcelos França
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2383-4900>
Universidade do Distrito Federal (UnDF)
E-mail: fabiana.cvf11@gmail.com

Yonaré Flávio de Melo Barros
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3912-3468>
Fundação de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico
(FIOTEC)
E-mail: yonare.yb@gmail.com

Rodinei Tarciano Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7612-0103>
Escola Superior de Gestão - Universidade
do Distrito
Federal (ESG/UnDF)
E-mail: rodinei.tarciano.silva@gmail.com

Como citar: BARRETO, L. M. P. M.;
Transposição curricular: itinerário do
currículo por competências na graduação
tecnológica em gestão pública. **Revista
Brasileira da Educação Profissional e
Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, p. 1-20,
e15644, Set. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O ensino superior vem apresentando inovações, particularmente desde o início do século XXI, reestruturando a sua forma curricular, pedagógica, metodológica e organizacional. No Brasil, na esteira dessas inovações, encontra-se o currículo por competências, considerado um novo paradigma de estrutura curricular que surgiu com mais vigor na década de 1990. Ensinar e aprender por meio da abordagem por competências é criar condições que respondam às situações factuais, que mobiliza vários conhecimentos do nível mais simples ao complexo, por meio de problemas, e que clarifique a relação teoria e prática em busca de uma formação condizente com a vida real, considerando as vertentes do conhecimento, da habilidade e da atitude. Nesse sentido, o presente estudo objetiva apresentar o processo de validação da matriz de competências e descrever a experiência de transposição curricular de um curso de graduação tecnológica em gestão pública. A abordagem metodológica deu-se por meio da pesquisa qualitativa e descritiva, com a análise bibliográfica, documental e grupo focal. Como principais resultados, obteve-se a validação da matriz de competências do curso, tornando-o coerente e interdisciplinar. Concluiu-se que o estudo contribuiu significativamente para um modelo curricular inovador para a formação de tecnólogos e para outras áreas do conhecimento na educação superior.

Palavras-chave: currículo; transposição curricular; competências; graduação tecnológica; gestão pública.

Abstract

Higher education has been presenting innovations, particularly since the beginning of the 21st century, restructuring its curricular, pedagogical, methodological and organizational form. In Brazil, in the wake of these innovations, there is the competency-based curriculum, considered a new paradigm of curricular structure that emerged with more vigor in the 1990s. Teaching and learning through the competency-based approach is to create conditions that respond to factual situations, which mobilizes various knowledge from the simplest to the complex level, through problems, and which clarifies the relationship between theory and practice in search of training consistent with real life, considering the aspects of knowledge, skill and attitude. In this sense, the study aims to present the validation process of the competency matrix and describe the experience of curricular transposition of a technological undergraduate course in

public management. The methodological approach was through qualitative and descriptive research, with bibliographic, documentary analysis and focus group. It is a qualitative and descriptive research, with bibliographical and documentary analysis and focus group. Validation of the course's competence matrix was obtained, making it coherent and interdisciplinary. It was concluded that the study contributed significantly to an innovative curricular model to training of technologists, and for other areas of knowledge in higher education.

Keywords: curriculum; curriculum transposition; competence; technological graduation; public management.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino superior vem inovando, em particular desde o início do século XXI, na esteira das transformações epistemológicas que têm acontecido nas ciências da educação aplicadas ao campo de públicas, reestruturando a sua forma curricular, metodológica e organizacional. E a forma curricular tem sido um grande desafio para as universidades, para os professores e gestores da educação.

O currículo, em uma instituição de ensino superior (IES), conforme Avendaño et al., (2016), deve ser visto como um processo de organização e planejamento da formação de futuros profissionais, pois este possui uma dinâmica própria que responde às leis internas da instituição e às condições socioculturais do ambiente de exercício das profissões. Assim, o currículo deve ser entendido como o meio pelo qual são determinadas as qualidades a serem alcançadas pelo egresso. O currículo é um itinerário de educação e formação, com identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada, mesmo que as abordagens curriculares sejam muito diferentes no objeto que definem como conhecimento, tais como as abordagens tradicionalistas e multiculturais. (DOSSE, 2007; MOREIRA, CANDAU, 2008).

Além da disposição dos conteúdos e das formas de seu desenvolvimento pedagógico, também estão entrelaçados no currículo diversos componentes, como os pedagógicos, políticos, sociais, dentre outros. É nessa perspectiva “estrutural curricular” que aparece o currículo por competências, também denominado de abordagem por competências ou ensino por competências. Esse novo paradigma de construção curricular, tem sido aplicado nas últimas décadas em cursos da educação superior, e passou a ser disseminado no Brasil com mais força na década de 1990. (SOUZA; BIELLA, 2010, 2010).

Na educação escolar, a competência deve identificar o que uma pessoa necessita para resolver o(s) problema(s) a que será exposta no decorrer da vida, que consiste na sua intervenção eficaz na realidade social, mediante ações capazes de mobilizar, componentes conceituais, procedimentais e atitudinais de maneira inter-relacionada. (ZABALA; ARNAU, 2014).

Nessa direção, Zabala; Arnau (2014) afirmam que, para o ensino por competências é necessária a utilização de formas de que respondam às situações da vida real, pois esse processo mobiliza os conhecimentos diversos, inseridos numa ação competente. Um currículo por competência parte da teoria para a prática,

do campo real para o conceitual. Portanto, para desenvolver competências é preciso trabalhar com problemas, com projetos, propor desafios complexos que impulsionem os estudantes em seus conhecimentos, e que os estimulem a sair da sua zona de conforto. (SOUZA; BIELLA, 2010; PERRENOUD, 2000).

Nesse sentido, a graduação tecnológica tem avançado vertiginosamente no Brasil nas últimas duas décadas, consolidada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases para educação nacional) que aprimorou o ensino profissionalizante no país ao regulamentar e integrar os cursos superiores de tecnologia (CST), tornando-se mais um espaço de formação para o trabalho. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996; TAKAHASHI, 2010).

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) traz os objetivos da educação profissional aplicados à graduação tecnológica, como a promoção da transição entre a vida escolar e do trabalho, a especialização do trabalhador, e a qualificação de jovens e adultos para o melhor exercício no mundo do trabalho. Atualmente, os Cursos Superiores de Tecnologias estão agrupados em 13 eixos tecnológicos, e no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, encontra-se o curso tecnológico em Gestão Pública (GP). (BRASIL, 2016).

Para entender melhor os cursos de graduação tecnológica e de bacharelado, vale destacar suas principais diferenças. Primeiro, os cursos de bacharelado são generalistas, desenvolvem um pouco de diversas áreas no ramo de conhecimento, enquanto os de tecnologia buscam a especialização numa determinada área. Segundo, diz respeito ao tempo, o curso para formação de tecnólogo tem um tempo mínimo, médio de 2 anos, enquanto o de bacharel tem em geral 4 anos. (TAKAHASHI, 2010).

É fundamental para a formação dos tecnólogos o perfil profissional do egresso, pois de acordo com Vhieira (2015) a educação profissional é caracterizada pela articulação entre trabalho, ciência e tecnologia e essa orientação é essencial para que o tecnólogo desenvolva a capacidade de adaptar-se às novas demandas do mercado de trabalho e dos processos de educação continuada. Para tanto, é interessante que as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação Tecnológica estejam baseadas no desenvolvimento de competências.

Este estudo trata, especificamente, do currículo do curso superior de tecnologia em gestão pública (CSTGP) da Escola Superior de Gestão (ESG), uma IES pública do Governo do Distrito Federal (GDF). O processo de transposição curricular, partindo do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), iniciou-se em 2018, com a organização do trabalho pedagógico (OTP), porém sua implementação ocorreu no 2º semestre de 2019. Os tutores, servidores públicos, especialistas em GP, receberam formação pedagógica sobre competências e contribuíram voluntariamente para o processo de transposição, partindo de um currículo tradicional para um currículo por competências, congruente à interdisciplinaridade e às metodologias ativas, em especial à aprendizagem baseada em problemas (ABP).

A Escola Superior de Gestão (ESG), uma IES nova, foi credenciada pela Portaria n. 405, de 20 de setembro de 2017, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal da Secretaria de Estado de Educação, (2017), à época mantida pela Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (FUNAB/DF), e atualmente está vinculada à Universidade do Distrito Federal (UnDF), recentemente criada pela Lei Complementar nº 987, de 26 de julho de 2021. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2021).

Nessa direção, a transição do currículo tradicional para o de competências na formação do tecnólogo em GP, justifica-se por razões que refletem as demandas contemporâneas da sociedade, as transformações no mercado de trabalho e a necessidade de preparar profissionais mais aptos a enfrentar desafios. E ainda pela precisão de preparar profissionais mais adaptáveis, competentes e alinhados com as exigências contemporâneas, contribuindo para uma GP mais eficiente e eficaz.

O presente estudo objetiva apresentar o processo de validação da matriz de competências e de transposição curricular do curso de graduação tecnológica em GP. Buscou-se descrever essa experiência com o propósito de compartilhar o processo de transposição curricular de forma a atender as especificidades curriculares e de formação de tecnólogos em GP e adequar os currículos dos cursos do campo de públicas aos princípios estabelecidos pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais nos últimos anos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

2 CURRÍCULO: HISTÓRIA E CONTEXTOS

O currículo é um instrumento fundamental para a mediação didática. Popularmente, ele tem vários sentidos: grade curricular, ementário, programa de curso, planos de ensino, repositório de disciplinas, etc. Nas ciências da educação, a teoria do currículo remonta à necessidade de estruturação e de organização dos conteúdos por meio dos docentes e das unidades educacionais para guiar o processo didático. Essa sistematização começou no início do século XX nas sociedades capitalistas industriais, em transição para formas cada vez mais produtivas e eficientes, impregnando os currículos de conteúdos para a formação econômica e social. Franklin Bobbit (1918), em sua obra “O currículo”, argumenta que este deve formar o indivíduo para a representação de um papel social economicamente ativo, em que deveriam expressar o seu aspecto mecanicista e prático imerso em estamentos sociais particularizados. Tal currículo, que pressupõe o ensino como escalar e acrítico, enfatiza a transmissão de conteúdos por parte de outro profissional inserido no mesmo contexto social - no caso, o professor, em que os conteúdos são selecionados para a reprodução de atividades práticas, desprovidas de criticidade e de autonomia.

O currículo tradicional e mecanicista foi duramente criticado ainda nos anos 1920, por John Dewey. Partindo dos pressupostos das teorias psicológicas da aprendizagem, a teoria da Escola Nova de Dewey, ou seja, a teoria progressista contrasta-se com as teorias tradicionais, e propugnou por um currículo escolar que enfatizasse o papel reflexivo do indivíduo diante das relações sociais e econômicas, com foco na problematização e na solução de problemas sociais, de forma a contribuir criticamente no desenvolvimento de uma sociedade mais democrática. Para Dewey, o currículo deve ser disposto de forma a ressaltar a criatividade dos indivíduos, e estar interconectado com todas as instituições sociais, com as quais o estudante interage, em especial a família e o Estado. (DEWEY, 1979).

Ralph Tyler, em 1949, apresentou em sua teoria curricular uma composição da teoria tradicional com a progressista, em que a seleção curricular e a estruturação dos métodos de ensino devem seguir um processo linear dividido em etapas, como a definição dos objetivos, seleção de conteúdo e de didáticas,

organização eficiente das etapas anteriores e avaliação do currículo (DRABACH, 2009 *apud*, TYLER, 1976). Esta teoria foi denominada de eficientismo, é ainda bastante utilizada, pois enfatiza o caráter formal, prescritivo e descritivo do currículo, em que os estudantes e sua falta de conformidade são os únicos responsáveis pelo não atingimento dos objetivos e conteúdos pré-estabelecidos e selecionados, se aproximando da teoria tradicional.

A inadequação dos currículos tradicionais às realidades sociais emergidas nos anos 70 trouxe uma grande contestação aos currículos de ensino estáticos, em que a teoria do currículo acompanha o surgimento de uma pedagogia crítica, capitaneada por Paulo Freire. A pedagogia freireana é de seminal importância para colocar o debate teórico acerca do currículo em uma perspectiva centrada no processo de aprendizagem do estudante. Ao contrário das teorias de currículos tradicionais, a teoria crítica da educação apresenta um currículo aberto permeado pela experiência concreta e social do ser humano, de forma dialógica e bilateral, em que a realidade social media o saber como algo socialmente aprendido. O estudante é levado a entender o mundo e as suas relações de forma crítica e reflexiva, inclusive por meio da dialética inerente ao aprendizado. (FREIRE, 1981; 1996).

O currículo, como carreador de saberes é ele próprio, originalmente, uma transposição, ou seja, o conhecimento capturado pela ciência, personificada pelos estudiosos, eruditos e cientistas, são transpostos do ambiente científico para o ambiente escolar, por meio do currículo. Chevallard (2005) denomina esse processo de transformar o saber a ensinar em objeto de ensino como a transposição didática, ou mediação didática. O saber escolar como objeto de ensino é, também, um “objeto tecno-cultural”, historicamente e socialmente estabelecido.

Nesse território curricular, o ensino por competências é o processo educacional que mais se conforma à articulação dos saberes com o desenvolvimento de capacidades práticas e decisórias. Lopes (1997) remete à seleção dos saberes, que por sua vez são essenciais para o desenvolvimento das competências.

3 ENSINO POR COMPETÊNCIAS E TRANSPOSIÇÃO CURRICULAR DO CSTGP

O ensino por competências, ao contrário do ensino tradicional, e hierarquicamente determinado, focaliza os processos educacionais no desenvolvimento de competências específicas. Segundo Perrenoud et al., (2002), a competência é a aptidão do indivíduo em mobilizar os seus esquemas de percepção e de avaliação, saberes, raciocínio, capacidades, valores e atitudes de forma correta, pertinente e criativa. Essa aptidão se mobilizada está inscrita em processos cognitivos em que levam o indivíduo na busca de soluções para os problemas.

A competência consiste na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2014).

Para Zabala; Arnau (2014), o ensino por competências decorre da aplicação prática dos saberes, e não, unicamente, da transmissão de conteúdos, que por sua vez, demanda uma transformação dos currículos tradicionais para que eles possam ser reorganizados de forma a refletir a centralidade da mobilização fática dos saberes a serem ensinados. Logo, a seleção dos conteúdos deve priorizar essa inter-relação entre conhecimento, habilidades e atitudes. As habilidades são componentes de ações procedimentais, enquanto que as atitudes se referem à predisposição e à forma de agir do indivíduo diante de uma determinada situação. E destaca, que é essencial que o ensino por competências apresente respostas às situações problemas e aos conflitos reais, em um processo educacional que exerça essa mobilização competente nos estudantes.

Segundo Souza; Biella (2010), o currículo por competência segue outra lógica de organização curricular, diferentemente dos modelos de ensino tradicionais, organizados por disciplinas e ementas. A lógica do currículo por competências, se baseia nas estruturas modulares como princípio norteador da organização curricular. As competências podem ser organizadas por blocos, compostas por competências gerais e específicas, possibilitando também a inter, a pluri e a transdisciplinaridade. (SOUZA; BIELLA, 2010; PERRENOUD, 2000).

Nesse sentido, convém destacar Pacheco (2016), sobre transformação curricular na escola, por ser o centro de vários conhecimentos e culturas escolares. E existem dois lados, um lado da cultura ligada aos campos epistemológicos e disciplinares e aos contextos sociais; o outro lado é o da cultura referente às organizações educativas, aos professores e aos estudantes. E destaca, que a transformação curricular é uma noção mais ampla em relação a transposição didática, geralmente utilizada para designar o espaço de conversão da transformação curricular num processo de ensino e aprendizagem capaz de tornar o currículo prescrito/escrito, instituído pela administração, e o currículo programado instituído pela escola num projeto-em-ação. Para tanto, a centralidade do currículo deve estar nos saberes ensinados, em articulação com a manifestação operativa e crítica desses saberes pelos seus estudantes.

Na formação do tecnólogo, vivenciado no CSTGP, ressalta-se um ponto importante, que os currículos não devem ser voltados apenas para si mesmos. É necessário que eles sejam reavaliados e readaptados à realidade em que surgem difusamente novos conhecimentos, em que se impõem novas habilidades que necessitam de atitudes alinhadas ao devir profissional. Entende-se por este processo pedagógico curricular, o que denominamos de *Transposição Curricular*, ou seja, a reestruturação de um currículo elaborado anteriormente sob um paradigma tradicional, orientado para a disposição de conteúdos/disciplinas, para o novo currículo por competências, orientado para a composição de Módulos Temáticos Interdisciplinares - MTI, baseados em uma matriz de competências - MC que deverão ser desenvolvidas até o final do curso.

No teor da palavra, transposição significa mudança, alteração, modificação, transferência, troca. Desta forma, o processo de transposição do currículo do CSTGP operou sem modificações em seus princípios e regras balizadas pelo respectivo CNE. Portanto, não se trata de outro currículo, mas essencialmente, do mesmo currículo, agora transposto e expresso nos termos de MTI para a metodologia ativa ABP, a partir de uma MC, ao invés de unidades disciplinares estanques e monodisciplinares.

Os profissionais que participaram dessa transposição curricular foram coordenadores, docentes e servidores públicos da gestão pública do DF. Nesse caminho, buscou-se o “como fazer” transpor, estruturar, aplicar e validar um currículo baseado em competências para a formação de tecnólogos. Entendendo que abordagens curriculares podem ser transpostas de um modelo para outro, desde que os conhecimentos (conteúdos) sejam mantidos, e que o teor didático pedagógico ocupado pelo PPC seja considerado, mesmo que a linguagem, o desenho e a metodologia sejam modificados. Assim, a constituição da matriz de competências do CSTGP, foi classificada em dimensões e subdimensões, recompostas e avaliadas pelos autores deste estudo, e validada pelos tutores e especialistas do curso.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva e qualitativa, baseada em Gil (2002), a qual visa descrever o processo de transposição curricular, a elaboração e validação da matriz de competências do CSTGP da ESG.

Para esse propósito, foram seguidas as seguintes etapas metodológicas: a) análise bibliográfica das concepções teóricas; b) análise documental das competências; c) agrupamento, classificação e simplificação temática em dimensões e subdimensões, excluindo redundâncias e competências incongruentes com o perfil do egresso; d) organização de uma MC preliminar; e) aplicação e análise de questionário para ranqueamento por grau de relevância das competências; f) elaboração de uma MC com as subdimensões ranqueadas por grau de importância e supressão das competências menos importantes; g) submissão das competências no grupo focal, com baixo grau de importância e com ranqueamento similares; h) elaboração da nova MC do CSTGP.

Pode-se destacar que o processo de transposição curricular ocorreu em 3 fases principais: A *primeira fase*, se deu pela construção das competências pelos docentes especialistas do CSTGP, que após o curso de formação, partiram da análise documental institucional, Ramos, et al., (2016), do perfil do egresso, Santos (2011); Marinho-Araújo; Rabelo (2015), das suas experiências profissionais trazidas do mundo do trabalho, Holanda et al., (2014), considerando às situações que os estudantes deveriam ser capazes de compreender e dominar ao final do curso e tendo como auxílio as ementas das disciplinas que estavam no PPC.

A *segunda fase*, passou-se para a construção dos Módulos de Habilidades Práticas em Gestão Pública – MHPGeP, (problematização) e dos MTI, com a ABP, metodologia que oportuniza o desenvolvimento de competências, de forma interdisciplinar por meio das Situações- Problema - SP. E a partir das competências foram elaborados os objetivos de aprendizagem, os quais expressam como essas competências serão desenvolvidas pelos estudantes. Posteriormente à construção de todos os MTI, foi realizada a validação da MC. Esse caminho do processo de transposição curricular está representado de forma sintética pela figura 1:

4.1 CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES

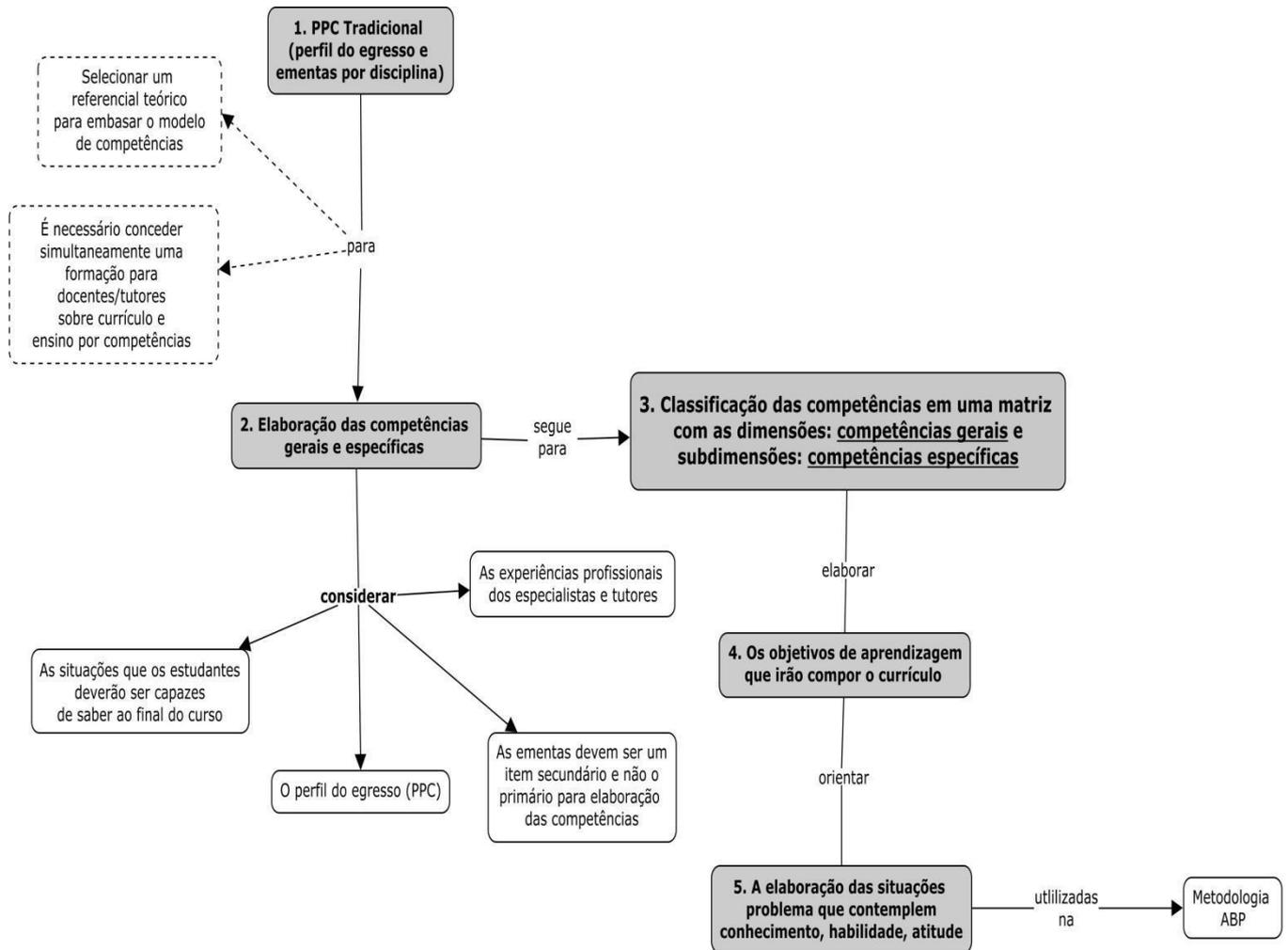
Na *terceira fase*, buscou-se compilar todas as competências que se encontravam nos MTI e nos MHPGeP, em uma MC preliminar, partindo para a elaboração das dimensões e subdimensões. Essa compilação foi feita de acordo com as cinco dimensões de Zabala; Arnau (2014): profissional, pessoal, interpessoal, social; e a dimensão digital baseado em Lucas; Moreira (2017), nas quais estão as competências gerais, e com as subdimensões onde estão as competências específicas, que permitem incluir os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Na construção da MC preliminar, participaram os tutores e o coordenador do CSTGP. Essa matriz foi progressivamente reformulada com intuito de sistematizar as competências referentes à GP em uma versão final e otimizar a preparação do processo de construção do instrumento utilizado no processo de validação.

4.2 QUESTIONÁRIO DE RANQUEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS CLASSIFICADAS

Após a versão preliminar final da matriz foi realizada a avaliação individual, por via eletrônica, com a utilização da ferramenta do *google forms* no formato de pergunta por ranqueamento com escalonamento por ordem de posto Ghisi; Merlo; Nagano (2006), onde as competências, classificadas de acordo com as suas dimensões e subdimensões, foram apresentadas simultaneamente aos tutores especialistas, os quais ordenaram as competências de acordo com o grau de importância para cada subdimensão.

Realizado um teste piloto com cinco tutores do CSTGP, que após as respostas procedeu-se a análise, e verificou-se que todas as perguntas foram respondidas, e que não apresentaram dificuldades quanto ao entendimento das perguntas, sendo assim, não foi necessário fazer ajustes no instrumento, pois esse alcançou o que pretendeu-se medir. Posterior a esta análise, o questionário foi enviado para 28 tutores especialistas do curso, das quais foram respondidos 20, resultando ao todo em 25 respostas.

Figura 1: Mapa conceitual – representação sintética do processo de transposição curricular do CSTGP/ESG/UnDF



Fonte: Autoria própria: França, F. C. V; Barreto, L. M. A; Barros, Y. F. M; Silva, R. T; (2023) – adaptado de Zabala; Arnau (2010, 2017); Gontijo et al (2013).

4.3 ELABORAÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS RANQUEADA POR GRAU DE IMPORTÂNCIA

As competências foram ranqueadas por grau de importância, e teve como objetivo qualificá-las. Os dados ordinais gerados no ranqueamento revelaram a ordem de importância das competências. Esses dados foram analisados de acordo com a quantidade de vezes que a competência foi posta em último lugar, e a competência que aparecia mais vezes em último lugar foi desconsiderada.

4.4 VALIDAÇÃO PELO GRUPO FOCAL

As competências que ficaram empatadas em último lugar foram discutidas em um grupo focal (GF), como estratégia complementar qualitativa de avaliação, com tutores especialistas do CSTGP, para eliminar ou reformular essas competências. (TRAD, 2009),

O grupo focal foi constituído por quatro (04) tutores do CSTGP, os quais têm formação e experiência docente na abordagem por competências, além do conhecimento técnico e experiência profissional na gestão pública, combinação esta que garante um olhar habilitado para esse exercício de validação das competências.

Inicialmente, o GF recebeu informações a respeito do estudo e orientações sobre os procedimentos, na atividade de estabelecer uma ordem de importância entre as competências apresentadas. Para isso, iniciaram uma análise individual das competências e a proposição de classificação entre elas, seguindo-se de discussões com a argumentação a respeito da proposta de classificação das competências apresentadas por cada participante, que evoluiu para a elaboração de propostas de reformulações nos enunciados de algumas das competências, a eliminação de algumas delas, a junção de duas competências em um novo enunciado, culminando no estabelecimento final de uma classificação entre elas.

Importante destacar que os autores não interferiram nas discussões do grupo, tendo atuado apenas com orientações e informações necessárias à participação dos membros do grupo, a fim de não influenciar nas análises e proposições GF.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A matriz de competências preliminar foi avaliada e aprovada em um processo que se iniciou com a compilação de 220 competências, as quais estavam distribuídas nos 22 módulos do curso, entre os MTI e MHPGeP. Na análise inicial dos autores, foram encontradas muitas competências que na realidade descreviam essencialmente os conteúdos das ementas, outras com redações truncadas e outras repetidas. Porém, esse exercício foi de crucial importância para a formação dos tutores e avaliação do curso como um todo.

Após essa primeira análise, as competências foram reduzidas para uma 2ª MC (final) com 99 competências, as quais foram submetidas à avaliação individual, pelo ranqueamento por grau de importância e, por conseguinte, pelo grupo focal para validação das competências empatadas em último lugar. Esse processo reflete a concepção tradicional, pautando-se no acúmulo de conhecimento por meio de conteúdos pré-estabelecidos, mascarados na forma de competências, e assim como Savianni, (2007), traz a centralidade da instrução e da formação intelectual.

Também corrobora com isso Tardif (2013), ao destacar que os saberes profissionais dos docentes são temporais, plurais e heterogêneos. Logo, considera-se que a aquisição de conhecimentos é uma progressão temporal, bem como o desenvolvimento de competências, vivenciado pela sua construção e validação da MC do CSTGP desenvolvida pelos tutores atuantes na ESG.

Assim, com o término dos procedimentos metodológicos, a MC do CSTGP torna-se válida e passa a ser referência no processo de formação e avaliação das

aprendizagens, bem como na proposição de intervenções no processo ensino e aprendizagem na formação do tecnólogo, tornando-se o principal resultado deste estudo.

Após concluir o processo de validação, a versão final da MC ficou composta por cinco dimensões: Digital; Profissional; Interpessoal, Pessoal e Social (Quadro 1). Essas dimensões foram divididas em vinte e quatro (24) subdimensões, as quais compreendem as competências específicas e essenciais para serem desenvolvidas no CSTGP/ESG/UnDF.

Quadro 1: Matriz de Competências para a Formação do Tecnólogo em Gestão Pública

<p>Dimensão Digital</p> <p>Ter valores, crenças, habilidades e atitudes para utilizar adequadamente as tecnologias, incluindo os computadores, os diferentes programas e Internet, que permitem e possibilitem a busca, o acesso a organização e a utilização da informação para construir conhecimento.</p>	<p>Subdimensão da literacia de informação e dados</p> <ul style="list-style-type: none"> Saber utilizar tecnologias de uso administrativo de modo a gerar eficácia e eficiência no serviço público (SP). Empregar sistemas informatizados, processos e informações em suas rotinas de trabalho no SP. Saber utilizar os sistemas, ferramentas e mecanismos de controle e fiscalização na Gestão Pública (GP).
	<p>Subdimensão da comunicação e colaboração</p> <ul style="list-style-type: none"> Usar as tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional. Usar as tecnologias digitais para apoiar a aprendizagem autorregulada e a avaliação. Analisar e avaliar criticamente a credibilidade das fontes de dados, informação e conteúdo digital. Saber organizar e processar informação num ambiente estruturado das plataformas digitais disponibilizadas.
<p>Dimensão Profissional</p> <p>Ser um profissional em nível técnico-científico, capaz de formular, implementar, acompanhar e avaliar as políticas, programas e projetos públicos para poder exercer processos de trabalho, respondendo às situações encontradas na administração pública</p>	<p>Subdimensão: atualização e construção do conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> Exercer a capacidade de aprender a aprender, valorizando e buscando a curiosidade, o interesse e a motivação para o estudo individual e coletivo, favorecendo a aprendizagem significativa para a formação do tecnólogo em GP. Desenvolver o pensamento científico com a observação da realidade, articulando teoria e prática para adequada produção de trabalho acadêmico. Interpretar artigos de natureza técnica e científica de maneira crítica e reflexiva.
	<p>Subdimensão: Desenvolvimento de habilidades em gestão pública</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de formular soluções para os problemas observados na GP, nos diversos níveis de complexidade. Compreender as boas práticas de gestão pública.

Subdimensão: Planejamento de Política Pública

- Compreender o ciclo de vida dos projetos, seu gerenciamento e respectivos processos.
- Saber a teoria do pensamento sistêmico para relacionar o planejamento das políticas públicas (PP) em respostas às demandas do órgão e da sociedade.
- Analisar as particularidades políticas e administrativas do DF, e demais unidades da federação, relacionando as suas características específicas no âmbito do sistema federativo brasileiro.

Subdimensão: Execução de Política Pública

- Atuar na organização e na implementação das PP obedecendo aos princípios e fundamentos legais e éticos que as norteiam.
- Operacionalizar e gerenciar programas, projetos e ações de PP.
- Ser capaz de manusear recursos digitais utilizados na gestão de PP.
- Coordenar atividades de formulação, gestão e aperfeiçoamento de PP abrangendo os procedimentos de planejamento, implementação e avaliação.
- Conhecer as abordagens teóricas e os procedimentos técnicos da Gestão por Processos, aplicando-os na administração pública.

Subdimensão: Sustentabilidade

- Compreender a responsabilidade do poder público em relação ao desenvolvimento sustentável a partir das demandas ambientais, relacionando-as com a viabilidade econômica e a sustentabilidade ambiental.

Subdimensão: Gestão de Pessoas

- Compreender os processos e rotinas da gestão de pessoas da administração pública, abrangendo a capacitação e o acompanhamento da atuação das equipes.
- Propor programas e projetos voltados à gestão de pessoas no setor público.
- Empregar as técnicas de Gestão de Conflitos no ambiente organizacional, incluindo a sua dimensão intrapessoal e prevenção de conflitos.

Subdimensão: Contratação

- Compreender os procedimentos técnicos e orientações legais que norteiam as contratações públicas.
- Entender os impactos sociais das contratações públicas na efetivação de PP.

	<p>Subdimensão: Contabilidade, economia e orçamento no setor público</p> <ul style="list-style-type: none">• Empregar os fundamentos gerais e as especificidades conceituais, técnicas e legais da contabilidade e da economia e sua aplicabilidade na administração pública.• Atuar na gestão do patrimônio público, de acordo com os princípios, procedimentos e normas que o regulamentam.• Compreender os instrumentos, os procedimentos técnicos, as etapas do planejamento e da execução orçamentária: PPA, LDO, LOA e Lei de Responsabilidade Fiscal.• Elaborar métodos de gestão do orçamento público, a identificação das fontes de receita, a capacidade de endividamento do poder público, o monitoramento constante dos resultados e correção dos desvios.
<p>Dimensão Interpessoal Exercer suas atividades comunicando-se e relacionando-se de maneira proativa com as equipes de trabalho, por meio dos princípios éticos que regulam as atividades do gestor público</p>	<p>Subdimensão: Planejamento e resultados</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender a responsabilidade do poder público para a garantia das suas entregas à sociedade.• Estabelecer objetivos estratégicos para o órgão público, interpretando a missão, os valores e a visão desta instituição.• Estimar impactos que possam comprometer o alcance dos objetivos postos para os planos de governo.• Compreender as particularidades técnicas, operacionais e legais das atividades logísticas aplicadas à GP.
	<p>Subdimensão: Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none">• Comunicar-se de maneira efetiva, empática e proativa, compartilhando informações, conhecimentos e experiências no âmbito da GP.• Compreender a comunicação organizacional da GP, conhecendo os procedimentos e as normativas.• Empregar estratégias de comunicação que proporcionem a democratização das informações e o fortalecimento da identidade da instituição pública junto à sociedade.
	<p>Subdimensão: Relacionamento em equipe (nível cognitivo)</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber desenvolver relações com seus pares para construção coletiva do conhecimento e de soluções.• Saber atuar colaborativamente e cooperativamente com os seus pares, almejando o trabalho em equipe
	<p>Subdimensão: Relacionamento em equipe (nível atitudinal)</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber receber e fazer críticas, abordando de maneira respeitosa os seus pares.• Criar relacionamentos que permitam a coleta e a troca de informações junto aos diversos atores do modelo de gestão.• Promover a colaboração dos servidores no alcance das metas e indicadores da instituição.• Construir conjuntamente propostas factíveis de programas e PP direcionadas aos segmentos da sociedade civil.

	<p>Subdimensão: Interação e transparência junto aos usuários do serviço público</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover uma cultura que integre os princípios éticos na relação do Gestor Público com os usuários do serviço public.
<p>Dimensão Pessoal</p> <p>Ter autonomia, cooperação, criatividade e liberdade de forma responsável e crítica, conhecendo a si mesmo para atuar na melhoria dos processos da gestão pública.</p>	<p>Subdimensão: Liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de liderança frente à equipe de trabalho no âmbito da GP. Empreender tarefas multidisciplinares contribuindo para a construção e/ou aprimoramento de novos processos e métodos de trabalho.
	<p>Subdimensão: Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> Saber propor soluções com a finalidade de operacionalizar novas rotinas de trabalho. Ter autonomia para tomada de decisão frente aos problemas e demandas no âmbito da GP. Desenvolver a capacidade de empreender propostas inovadoras na GP.
	<p>Subdimensão: Autoconhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o autoconhecimento e a autoavaliação para compreender a si mesmo, o espaço social onde habita e da natureza em que vive.
	<p>Subdimensão: Ética</p> <ul style="list-style-type: none"> Analisar as mudanças no SP, intervindo de forma ética, para a melhoria dos processos da GP. Comportar-se de maneira ética nos espaços de liderança e de diálogo, considerando os princípios e valores da administração pública. Entender e respeitar a diversidade social e cultural da sociedade nos diferentes contextos nacionais e internacionais. Promover uma cultura de boas práticas direcionada à equipe e aos <i>stakeholders</i>, de modo a refletir confiança, lealdade, comprometimento e respeito.
	<p>Subdimensão: Criticidade e criatividade</p> <ul style="list-style-type: none"> Exercer a capacidade de análise crítica e reflexiva, a criatividade e proatividade nos processos e espaços da GP. Exercer a busca pelo seu aprimoramento cognitivo em ambiente democrático de reconhecimento e valorização do ser humano. Desenvolver a capacidade da escuta ativa, colaborativa e participativa. Desenvolver visão estratégica do papel do gestor nas organizações públicas do DF. Compreender a imprevisibilidade, a incerteza e a diversidade da realidade que impactam nas decisões dos gestores.

Dimensão Social Integra-se à realidade onde está inserido, compreendê-la, valorizá-la e intervir na transformação da sociedade, de maneira crítica e responsável, exercendo sua formação cidadã.	Subdimensão: Atitudes e compromissos profissionais <ul style="list-style-type: none">• Compreender a importância do trabalho do gestor público para a efetivação dos direitos da sociedade, considerando o atendimento às demandas específicas de cada realidade.• Saber o compromisso do gestor público quanto à observância da responsabilidade fiscal para garantir a lisura e o equilíbrio das contas públicas.• Ser capaz de negociar, argumentar e se posicionar visando alcançar os resultados que atendam o interesse da sociedade.• Empregar os recursos públicos compreendendo seu impacto no desenvolvimento de serviços públicos de qualidade.• Compreender o desenvolvimento sustentável a partir das demandas sociais, relacionando-as com a viabilidade econômica e sustentabilidade ambiental.
	Subdimensão: Responsabilidade social <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver estratégias de sustentabilidade social amparada pela ética, analisando os problemas do cotidiano da gestão pública.• Interpretar os cenários de mudanças sociais de maneira estratégica visando a resolução de problemas com tomada de decisão crítica e reflexiva.• Compreender o papel do Estado e sua importância para promover o bem-estar social e a necessária harmonia entre os poderes.
	Subdimensão: Estado, democracia e cidadania (nível cognitivo) <ul style="list-style-type: none">• Compreender o papel e as funções do Estado moderno, relacionando sua atuação com as demandas e necessidades da sociedade.• Compreender as relações contemporâneas - Estado-Governo-Sociedade - para o controle social das PP.
	Subdimensão: Estado, democracia e cidadania (nível atitudinal). <ul style="list-style-type: none">• Propor ideias criativas ao SP colaborando com melhorias efetivas na GP para atender à sociedade de maneira ética e responsável.• Identificar as necessidades, os direitos sociais e as limitações do Estado, para melhor tomada de decisão em GP.

Fonte: Autoria própria: França, F. C. V; Barreto, L. M. A; Barros, Y. F. M; Silva, R. T; (2023) - adaptado do referencial teórico de Zabala; Arnau (2010).

5.1 ENTENDENDO OS DOMÍNIOS DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS

A *dimensão digital* e suas subdimensões foram baseadas em Lucas; Moreira (2017). No CSTGP, as competências digitais básicas precisam ser desenvolvidas para que o profissional da GP aprenda a se comunicar, colaborar e entender o seu processo de aprendizagem autorregulada com uso das tecnologias digitais. A

sociedade encontra-se em veloz expansão dessas tecnologias, e esse contexto nos traz a necessidade de um profissional que possua fluência digital.

Na *dimensão profissional* foram agrupadas as competências que facilitam o desenvolvimento do estudante no exercício da sua tarefa profissional a partir dos conhecimentos específicos da profissão de gestor público, incluindo 9 subdimensões. Essas competências vão permitir dar respostas às diversas situações que o profissional pode encontrar, ajudá-lo a aprender a aprender em um mundo de constantes mudanças, e ainda mobilizar os valores necessários à tomada de decisão (ZABALA; ARNAU; 2014; BRASIL, 2001).

A *dimensão interpessoal* contém competências voltadas para compreender os seus pares, aprender a comunicar-se com efetividade, desenvolvendo um diálogo positivo, cooperando e participando das atividades desenvolvidas no mundo do trabalho e na sociedade. Inclui quatro subdimensões que regulam numa direção positiva as relações entre as pessoas e as instituições, (PERRENOUD, et al., 2002). A maior parte das atividades profissionais na GP envolvem comunicação numa organização, e que dependem das habilidades interpessoais, que proporcionam um ambiente de trabalho, uma gestão positiva e a otimização das tarefas.

A *dimensão pessoal* conduz ao desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da compreensão de si mesmo, Zabala; Arnau, (2014). As cinco subdimensões da MC trazem as competências que possuem a intenção de garantir escolhas a partir de suas próprias reflexões, as relações interpessoais de qualidade e de compreender-se, e isso implica diretamente na gestão e no controle das emoções em momentos que existam conflitos.

Na *dimensão social* pretende-se desenvolver a participação ativa do profissional na transformação da sociedade intervindo de maneira crítica e assim exercendo sua formação cidadã. As quatro subdimensões pretendem desenvolver conteúdos atitudinais importantes no exercício da profissão, sendo condizentes para o sujeito e para a sociedade, (PERRENOUD et al., 2002). Para além das interações sociais, essas competências também pretendem desenvolver um ser humano que se comporte de maneira resolutiva, com impactos positivos para a sociedade e contribuindo para o bem estar social.

Analisando as dimensões da MC é importante perceber que as competências técnicas evidenciadas nas dimensões profissional e digital são muito importantes para a formação profissional do tecnólogo em GP. No entanto, os diferentes cenários encontrados no ambiente profissional requerem a mobilização das competências socioemocionais, as quais estão dispostas nas dimensões interpessoal, pessoal e social. As competências socioemocionais se referem às habilidades que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, pois tem haver com a inteligência emocional, definida como habilidade de reconhecer os próprios sentimentos e de outros, e administrar as emoções, em si mesmo e nos outros. (CABALLO, 2014; GOLEMAN, 2015).

5.2 PRINCIPAIS DESAFIOS

No processo de transposição curricular foram enfrentados alguns desafios:

a) estranhamento dos tutores e discentes quanto à nova estruturação curricular;

- b) dificuldades dos tutores em lidar com as situações problemas, as competências e aos objetivos de aprendizagem;
- d) conflitos e resistências por parte dos tutores e discentes e lidar com o novo;
- c) resistências em romper paradigmas educacionais, ao lidar com abordagens inovadoras, seja curricular ou metodológicas;

Em fim, obteve-se várias resistências às mudanças necessárias durante o processo, dificultando em alguns momentos as relações interpessoais entre coordenação e tutores. Em relação aos discentes, também se mostraram resistentes ao desenvolvimento da própria autonomia e do aprender a aprender, num movimento passivo, reflexo da sua formação tradicional. No entanto, com altivez e persistência, foi-se construindo estratégias pedagógicas efetivas para a superação desses desafios encontrados.

Fato exposto, tratou-se de uma experiência piloto na IES, tornando-se com isso, um modelo para outras escolas da universidade, possibilitando o seu aprimoramento e de futuros projetos pedagógicos de cursos que ainda serão criados e implementados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo tradicional pautado na transmissão do conhecimento acumulado pela sociedade e assimilado pelos estudantes dos conteúdos transmitidos, não torna capaz de formar profissionais que consigam resolver problemas, serem autônomos e críticos diante da realidade do mundo do trabalho. O ensino por competências oportuniza ao estudante o desenvolvimento da capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com situações reais, tomar decisões e resolver problemas. Para este propósito, é necessário desenvolver as competências voltadas para a GP, que estão presentes nas dimensões e subdimensões da matriz de competências (MC) em tela.

Este processo de transposição curricular, com a validação da matriz de competências para a formação em gestão pública do CSTGP da ESG/UnDF, constituiu um instrumento de referência para orientar os processos de ensino e aprendizagem e avaliação, além de esclarecer aos tutores as intencionalidades dos processos de formação dos estudantes e de futuros gestores públicos. No entanto, ainda é necessária a continuidade do processo de formação docente que dê conta do entendimento do ensino por competências e a revisão periódica do currículo transposto.

A validação da matriz de competências do curso em tela, tornou o currículo coeso, interdisciplinar e transdisciplinar, para uma formação que atenda ao contexto da educação inovadora, preterida pelo século XXI, com as exigências do mundo do trabalho, tornando-se relevante no contexto teórico e prático do campo das públicas, bem como incitou reflexões e transformações dos atores envolvidos, colaborando não só com a formação de tecnólogos em gestão pública, mas também para outras áreas do conhecimento na educação superior.

7 REFERÊNCIAS

- AVENDAÑO, Jairo Martinez; ZÚNIGA-GONZÁLEZ, Carlos Alberto. La gestión del currículo por competencias en las instituciones de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, v.2, n.4, 494 - 506. 2016. doi: 10.5377/ribcc.v2i4.5927.
- BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Ministério da Educação. 3. ed. Brasília. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em 10 de Fev. de 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação - MEC**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.1, de 13 de Janeiro de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&Itemid=30192. Acesso em: 14 Jan. 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação - MEC**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 436/2001. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação - MEC**. Cria a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 Dez. 2022.
- BOBBIT, John Franklin. F. *The Curriculum*. Cambridge. Massachusetts: The Riverside Press.1918.
- CABALLO, Vicente. *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos, 2014.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- DOSSE, François. *História do estruturalismo*. Bauru, SP: Universidade do Sagrado Coração. Edusc, 2007.
- DRABACH, Neila Pedrotti; FRUET, Fabiane Sarmento Oliveira; LUCIANO, Charles Luiz Policena; VELÁSQUEZ, Cinara Dalla Costa. Resenha Crítica - TYLER, Ralph Winfred. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1979. Uma reflexão sobre o currículo. *Revista didática sistêmica*, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1170/470>. Acesso em; 24 nov. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. *A inteligência emocional na formação de um líder de sucesso*. Rio de Janeiro, RJ: Brasil. Objetiva, 2015.

Governo do Distrito Federal - GDF. **Lei complementar n. 987, de 26 de julho de 2021**. Autoriza a criação da Universidade do Distrito Federal (UnDF). Diário Oficial do DF – Suplemento. Brasília: n. 140, 27 de julho de 2021a, p. 5. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/d63441567ac346e3bb12c2ac68f43b7b/LC_987_2021.html. Acesso em 15 mar. 2023.

GHISI, Marcos Angeli; MERLO, Edgard Monforte; NAGANO, Marcelo Seido. A mensuração da importância em serviços: uma comparação de escalas. *Rev. de Adm. Mackenzie*, v.7, n.2, 123-145, abr-jun, 2006. doi: 10.1590/1678-69712006.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2022.

HOLANDA, Flávia Lilalva; MARRA, Celina Castagnari; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Construção da matriz de competência profissional do enfermeiro em emergência. *Acta Paul Enfermagem*, v.27, n.4, 373-9, agos, 2014. doi: 10.1590/1982-0194201400062

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação e Realidade*, v.22, n.1, 95-112, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466/0>. Acesso em: 5 fev. 2023.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, Antonio. *DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Universidade de Aveiro: UA. 2017. Disponível em [em:https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1.pdf](https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: abordagem por competências. *Avaliação*, Campinas, SP: v.20, n.2, 443-466, Jul, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.159, 64 -77, jan-mar, 2016. doi: 10.1590/198053143510.

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

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. 2000. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em 20 mar. 2023.

RAMOS, Camila, et al., *Elaboração de competências na administração pública*. Belém – UFPA – PROGEP – GESTCOM – PPGTPC. 2016. Disponível em:<https://ppgtpc.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/g1%20cs4.pdf>

SANTOS, Wilton Silva. Organização curricular baseada em competência na educação médica. *Rev. Bras. de Educação Médica*, v.35, n.1, 86-92, Mar, 2011. doi: 10.1590/S0100-55022011000100012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: O espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, Campinas*, v.37, n.130, 99-134, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria n. 405, de 19 de setembro de 2017**. Credencia a Escola Superior de Gestão - Instituição Pública de Educação Superior da rede pública de ensino do DF. Diário Oficial do DF. Brasília, DF, 20 de setembro de 2017, n. 181, p. 5. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3549aff35ef64a409d19508b1fbde3ac/Portaria_405_19_09_2017.html. Acesso em 13 de nov. 2022.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. Currículo Baseado em Competências. Natal: SESI, 2010. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11338/curriculo_baseado_em_competencias_0.pdf.

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

TRAD, Leny Bomfim. Grupos focais: Conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. *Physis Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro: v. 19, n. 3, 77-796, 2009. doi: 10.1590/S0103-73312009000300013.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Rev. Bras. Adm. Pública*, Rio de Janeiro: v. 44, n. 2, 385-414, Mar-Abril, 2010. doi: 10.1590/S0034-76122010000200009.

VHIEIRA, Arnaldo. Os cursos de graduação tecnológica no contexto do ambiente universitário: As origens de uma representação social. *Cadernos de Educação*, v.14, n.28, jan-jun, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v14n28p33-50>

ZABALA, Antoni; LAIA, Arnau. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.