

Currículo por Competências

Caderno Didático



**Talize Foppa
Joel Haroldo Baade
2025**

Talize Foppa

Farmacêutica. Mestre em Fármacos e Medicamentos pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutoranda em Educação Profissional na Educação Básica na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Coordenadora Geral de Graduação da UNIARP.

Joel Haroldo Baade

Teólogo. Mestre e doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Especialista em Administração Escola, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professor em nível de graduação e pós-graduação na UNIARP. Editor-chefe da Revista Visão de Gestão Organizacional. Coordenador do Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Brusque.

Curriculum por Competências

Caderno Didático

2025

EXPEDIENTE

Reitor

Dr. h. c. Neoberto Geraldo Balestrin

Vice-Reitor Acadêmico

Dr. Joel Haroldo Baade

Pró-Reitor de Campus Fraiburgo

Me. Aldair Marcondes

Secretaria Geral

Ma. Suzana Alves de Moraes Franco

Secretaria Acadêmica

Ma. Marissol Aparecida Zamboni

Bibliotecária

Célia de Marco

Conselho Curador

Alcir Irineu Bazanella

André Peruzzolo

Daniel Tenconi

Eduardo Seleme

Fernando Cesar Granemann Driessen

Gilberto Seleme

Gustavo Ganz Seleme

Ivano João Bortolini

João Luiz Granemann Driessen

Joran Seiko Aguni

José Carlos Tombini

Leandro Bello

Leonir Antonio Tesser

Luiz Eugenio Rossa Beltrami

Maria Fernanda Francio Parisotto

Moacir José Salamoni

Rui Caramori

Telmo Francisco Da Silva

Victor Mandelli

Vitor Hugo Balvedi

Vitor Hugo Bazeggio

Viviane Caramori Mendes

Conselho Fiscal

Auri Marcel Bau

Julio Henrique Berger

Mauricio Busato

Mauricio Carlos Grando

Reno Luiz Caramori

Sandoval Caramori

Solano Hass



E D I T O R A

Capa e diagramação

Rafael Vinicius Rossa

Conselho Editorial da Uniarp (Eduniarp) Editor-Chefe:

Dra. Jéssica Santana dos Reis

Membros

Dr. Adelcio Machado dos Santos-Uniarp

Dra. Claudriana Locatelli-Uniarp

Dra. Cristine Vanz Borges- Uniarp

Dra. Flávia Noversa Loureiro- Universidade do Minho -PT

Dr. Levi Hülse - Uniarp

Dra. Lina Rosa Parra Bernal - Universidade Católica de Manizales -co

Dr. Héctor Alonso Gómez Gómez- Universidad Nacional de Agricultura -HN

Dr. Joel Haroldo Baade - Uniarp

Dr. Juan Miguel González Velasco - Universidad Mayor de San Andres-BO

Dra. Maria Antônia Pujol Maura - Universidad de Barcelona -ES

Dr. Mário João Ferreira Monte - Universidade do Minho - PT

Dra. Marlene Zwierewicz Uniarp

Dra. Myriam Ortiz-Padilla - Universidad Simón Bolívar - CO

Dra. Olga Patricia Bonilla Marquinez - Universidade Católica de Manizales -CO

Dr. Ramón Garrote Jurado - Universidad de Borás-SE

Dra. Rosana Claudio Silva Ogoshi - Uniarp

Dra. Verônica Violant Holz - Universidad de Barcelona-ES

Dr. Saturnino de la Torre - Universidad de Barcelona -ES

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP - Caçador/SC.

F691c

Foppa, Talize; Baade, Joel Haroldo

Curriculum por competências [recurso eletrônico]: caderno didático. / Talize Foppa; Joel Haroldo Baade. Caçador/SC: EdUniarp, 2025.

1 E-book (36p.)

ISBN: [978-65-88205-61-7](https://www.bibliotecadigital.uniarp.br/index.php?isbn=978-65-88205-61-7)

1. Curriculum por competências. 2. Práticas pedagógicas – planejamento – execução e avaliação. 3. Competências – caderno didáticos. I. Título.

CDD: 370

APRESENTAÇÃO

A UNIARP, comprometida com a formação integral e de excelência dos seus acadêmicos, apresenta este caderno didático como parte de sua proposta pedagógica baseada no ensino por competências. Este modelo visa promover o desenvolvimento articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes, capacitando o estudante não apenas para o exercício técnico-profissional, mas também para a atuação ética, crítica e socialmente comprometida. Neste cenário, o professor ocupa um papel central como mediador da aprendizagem, e é corresponsável pela construção de trajetórias formativas significativas.

O ensino por competências adotado pela UNIARP não se limita à transmissão de conteúdo, mas propõe uma prática educativa voltada à resolução de problemas, à autonomia intelectual e à capacidade de trabalhar em equipe, lidar com emoções e tomar decisões responsáveis. Assim, cada componente curricular deve contribuir para a mobilização de saberes diversos, alinhando teoria e prática em consonância com as exigências do mundo do trabalho e da cidadania ativa.

Este material foi elaborado pela Coordenação Geral de Graduação, em conjunto com a Vice Reitoria Acadêmica, com o objetivo de oferecer aos docentes uma base sólida e sistematizada para o planejamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas. São abordados conceitos fundamentais, diretrizes institucionais e exemplos práticos que favorecem a implementação eficaz do modelo por competências em sala de aula e nos diversos cenários de aprendizagem.

Além disso, o livro contempla os instrumentos de avaliação propostos pela instituição, que incluem práticas formativas e somativas, feedback contínuo, construção de planos de melhoria e acompanhamento das dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais. Espera-se, assim, garantir um processo avaliativo coerente com os princípios da qualidade, da justiça e da equidade educacional.

Convidamos todos os professores e professoras da UNIARP a fazerem deste documento um aliado na sua prática cotidiana. Que este material inspire reflexões, promova a inovação pedagógica e fortaleça a missão institucional de formar profissionais preparados para transformar realidades, com competência, humanidade e compromisso com o bem comum.

Talize Foppa.
Coordenação Geral de Graduação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONAIS	8
3. PERFIL DO EGRESSO E OS DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA.....	9
4. MATRIZ DE COMPETÊNCIAS	11
5. REDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	14
Conhecimento (saber).....	14
Habilidade (saber fazer).....	14
Atitude (saber ser/conviver).....	14
Passo 1 – Identifique a ação principal (verbo no infinitivo)	14
Passo 2 – Defina o conteúdo ou tema.....	14
Passo 3 – Contextualize a aplicação	14
Passo 4 – Inclua o aspecto atitudinal (quando pertinente)	15
Exemplo de competência bem redigida:.....	15
6. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	16
Objetivos de Conhecimento (Saber).....	19
Objetivos de Habilidades Técnicas (Saber Fazer)	19
Objetivos de Habilidades Não Técnicas	19
Objetivos de Atitude (Saber Ser/Estar).....	20
7. COMO OPERACIONALIZAR UMA DISCIPLINA SEGUINDO OS PRECEITOS DA COMPETÊNCIA	22
8. MUITO ALÉM DA NOTA: O PAPEL DO CONCEITO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	29
9. A IMPORTÂNCIA DE UM FEEDBACK CONSTRUTIVO	33
10. REFERÊNCIAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

1.1 A importância do ensino baseado em competência no currículo do ensino superior

A educação superior contemporânea enfrenta o desafio de formar profissionais não apenas tecnicamente competentes, mas também capazes de atuar com responsabilidade ética, pensamento crítico e sensibilidade social em contextos complexos e em constante transformação. Nesse sentido, o ensino baseado em competências surge como uma proposta pedagógica que responde às demandas do século XXI, integrando conhecimento, habilidades e atitudes em um currículo que transcende a simples acumulação de conteúdo.

Segundo Morin (2000), a educação precisa preparar os indivíduos para enfrentar a complexidade do real, desenvolvendo a capacidade de contextualizar, interconectar e agir de forma responsável. O modelo de competências dialoga com esse pensamento ao considerar que o saber deve ser mobilizado em situações concretas, demandando do sujeito uma articulação entre o saber-fazer, o saber-ser e o saber-conviver. Dessa forma, o ensino superior não pode se restringir à reprodução de conhecimentos fragmentados, mas deve favorecer a construção de saberes significativos, aplicáveis e integrados à vida profissional e cidadã.

Ausubel (2003), ao desenvolver a teoria da aprendizagem significativa, reforça que o conhecimento só se torna efetivo quando se ancora em estruturas cognitivas já existentes e quando tem sentido para o aprendiz. O ensino por competências alinha-se a essa perspectiva ao valorizar contextos de aprendizagem que partem da realidade do estudante e que estimulam a resolução de problemas, a autonomia e a aprendizagem ativa. Nesse modelo, o protagonismo do estudante é fundamental, e o papel do professor se desloca para o de mediador e facilitador da construção de sentido.

Autores como Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010) também destacam que trabalhar com competências exige uma reconfiguração dos métodos de ensino, das estratégias de avaliação e do próprio currículo, que deve ser desenhado com base em resultados esperados de aprendizagem e na capacidade de atuação reflexiva e adaptativa dos estudantes. As competências não são vistas como listas de habilidades estanques, mas como combinações dinâmicas de conhecimentos, aptidões e atitudes que permitem agir de forma eficaz em contextos específicos.

Assim, o ensino baseado em competências representa um avanço no campo curricular, ao propor uma formação mais coerente com os desafios profissionais e sociais do mundo atual. No ensino superior, esse modelo contribui para que os egressos desenvolvam não apenas capacidades técnicas, mas também competências transversais e humanas, essenciais para sua inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania ativa e transformadora.

1.2 Os três pilares das competências: conhecimento, *habilidades* e atitudes

O ensino por competências baseia-se em um tripé fundamental: conhecimento, habilidades e atitudes (conhecido pela sigla CHA). Essa abordagem amplia a visão tradicional de ensino, que muitas vezes se concentra unicamente na transmissão de conteúdos teóricos, ao incorporar elementos que possibilitam ao estudante aplicar o que aprendeu em contextos reais e complexos. Como afirmam Zabala e Arnau (2010), uma competência só se manifesta plenamente quando o indivíduo consegue mobilizar, de forma integrada, seus saberes, capacidades práticas e comportamentais para resolver situações-problema.

Conhecimento refere-se ao domínio conceitual, os fatos, teorias, normas e informações necessárias para compreender um campo de estudo. No ensino tradicional, o foco costuma estar apenas nesse aspecto, privilegiando a memorização. Já o ensino por competências valoriza esse conhecimento como base, mas exige que ele seja compreendido em profundidade e aplicado em contextos autênticos. Por exemplo, em um curso de enfermagem, conhecer a fisiologia humana é essencial, mas não suficiente se o estudante não souber aplicar esse conhecimento no cuidado com um paciente real.

As **habilidades** dizem respeito à capacidade de usar os conhecimentos na prática, resolver problemas, tomar decisões e realizar tarefas específicas. São desenvolvidas por meio de atividades que simulam ou reproduzem contextos reais, como estudos de caso, simulações ou projetos interdisciplinares. Enquanto o ensino tradicional pode solicitar que um aluno descreva os passos de um procedimento laboratorial, o ensino por competências o convida a realizar o procedimento, tomar decisões diante de imprevistos e justificar suas escolhas, tornando a aprendizagem mais significativa (Ausubel, 2003).

As **atitudes** compreendem valores, posturas, comportamentos e disposições afetivas que orientam a forma como o estudante se posiciona diante das situações. Ética, responsabilidade, empatia e proatividade são exemplos de atitudes fundamentais para o exercício profissional em qualquer área. Morin (2000) destaca que educar deve envolver também o desenvolvimento da compreensão humana e da cidadania, o que exige uma educação que vá além do cognitivo e promova a formação de sujeitos integros, reflexivos e comprometidos com o bem comum.

A diferença entre o ensino tradicional e o ensino por competências pode ser ilustrada, por exemplo, em um curso de administração. No modelo tradicional, o estudante pode decorar os conceitos de planejamento estratégico e ser aprovado em uma prova. No modelo por competências, ele será desafiado a construir um plano estratégico para uma empresa fictícia, apresentá-lo com argumentos fundamentados (conhecimento), utilizar ferramentas gerenciais (habilidades) e demonstrar responsabilidade, liderança e trabalho em equipe ao longo do processo (atitudes e habilidades sócio emocionais). Assim, forma-se um profissional mais preparado para os desafios reais da vida e do trabalho.

2. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONAIS

A Uniarp se preocupa com a formação dos seus estudantes e o impacto que a educação causa no seu entorno, com ênfase para o desenvolvimento regional. Por isso alguns princípios pedagógicos estão presentes transversalmente nos currículos de graduação:

2.1. Integração entre saberes, fazeres e seres

A formação por competências exige uma articulação entre conhecimento teórico (saber), prática profissional (fazer) e postura ética e cidadã (ser). Este princípio orienta o currículo para uma aprendizagem que ultrapassa a memorização e promova o desenvolvimento integral do estudante, considerando aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais.

2.2 Aprendizagem significativa e contextualizada

A educação deve partir de situações reais e contextualizadas, conectadas com a vida profissional e social do estudante. O processo de ensino se ancora na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), favorecendo a construção de sentidos e a mobilização do conhecimento em cenários autênticos, como projetos interdisciplinares, estudos de caso e estágios supervisionados.

2.3. Protagonismo estudantil e autonomia

O estudante é reconhecido como sujeito ativo de sua aprendizagem, responsável pela construção de seu percurso formativo. A instituição oferece suporte, recursos e desafios que favorecem a autonomia intelectual, a autorregulação da aprendizagem e a capacidade de tomada de decisão, competências essenciais para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

2.4. Vinculação com o mundo do trabalho e a inovação

A formação universitária deve estar em constante diálogo com as demandas do mercado de trabalho, das comunidades e das inovações tecnológicas e sociais. Isso se dá por meio de parcerias com empresas, laboratórios de prática, incubadoras, mentorias, projetos integradores e experiências que aproximem o estudante dos desafios reais da sua futura atuação profissional.

2.5. Avaliação formativa e feedback contínuo

A avaliação é concebida como parte do processo de aprendizagem, não apenas como verificação de resultados. A prática avaliativa deve ser contínua, diagnóstica e orientadora, oferecendo feedbacks estruturados e constantes, que apoiem o estudante na superação de lacunas, na valorização de seus avanços e na construção de planos de melhoria.

3. PERFIL DO EGRESSO E OS DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA

A construção de um currículo no ensino superior, principalmente quando se desenvolve competências, deve estar intrinsecamente alinhada ao perfil do egresso desejado pela instituição e pelo curso, levando em consideração as diretrizes curriculares, pois é esse perfil que define o tipo de profissional que se pretende formar e orientar todas as decisões pedagógicas. Quando se projeta um curso a partir de competências, é fundamental que o currículo seja desenhado de forma intencional para desenvolver, ao longo das disciplinas e vivências acadêmicas, os conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem esse perfil. Dessa forma, o processo formativo ganha coerência, propósito e relevância social.

Relacionar o perfil do egresso ao desenho curricular significa mapear os domínios de competência esperados para a formação profissional e distribuí-los de maneira progressiva e integrada entre os componentes curriculares. Esse alinhamento permite que cada etapa do curso contribua efetivamente para o desenvolvimento das competências previstas, evitando sobreposições, lacunas formativas e desconexão entre teoria e prática. Além disso, favorece a avaliação contínua do progresso do estudante, com foco não apenas no conteúdo aprendido, mas na capacidade de mobilizá-lo em contextos reais.

Um currículo bem alinhado ao perfil do egresso também possibilita maior diálogo com o mundo do trabalho, na medida em que responde às necessidades e exigências das áreas profissionais. Isso torna a formação mais pertinente e atrativa, contribuindo para a empregabilidade dos egressos e para a reputação acadêmica da instituição. Além disso, permite que o estudante reconheça, desde o início do curso, quais competências deverá desenvolver e em que medida cada disciplina ou atividade contribui para esse objetivo final.

Por fim, esse alinhamento fortalece a lógica do ensino por competências como um processo contínuo, que acompanha o estudante em sua trajetória formativa de forma integrada, desde o ingresso até a conclusão do curso. Essa abordagem valoriza não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento humano, ético e social, promovendo uma formação mais completa, cidadã e alinhada aos desafios contemporâneos.

Daremos um exemplo prático aqui:

Perfil do egresso esperado para os estudantes de engenharia civil da UNIARP:

“O egresso do curso de Engenharia Civil da UNIARP, terá formação ampla, holística, humanista, crítica, reflexiva, assumindo uma postura cooperativa, inovadora, sustentável, criativa e empreendedora para pesquisar, desenvolver novas tecnologias e resolver problemas advindos das demandas regionais e nacionais da sociedade. O curso de Engenharia Civil permitirá ao profissional, aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à Engenharia Civil; apresentar soluções para problemas e desafios da Engenharia Civil; atuar de forma ética e criativa no desenvolvimento de suas funções, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Desenvolver, aprimorar e utilizar novas ferramentas e técnicas aplicadas as práticas da Engenharia Civil.” (PPC do curso).

O perfil do egresso registrado nos projetos políticos de cursos são compromissos firmados com a comunidade acadêmica e servem de fio condutor para o desenvolvimento das atividades presentes nos currículos. Os termos em negrito do perfil acima enfatizam habilidades que devem ser desenvolvidas além do conteúdo técnico. É de suma importância que professores e coordenadores de curso saberem interpretar onde o perfil do egresso reflete e como colocar em prática o que se propõem. Deste perfil do egresso ramifica-se os domínios apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Domínios de competências baseados no perfil do egresso para o currículo de engenharia civil da UNIARP.



Fonte: Os autores (2025).

4. MATRIZ DE COMPETÊNCIAS

Após a definição dos domínios de competências, ou seja, as macros áreas de desenvolvimento do sujeito neste curso, é importante agora escrever as competências gerais, inerentes aos domínios, assim como definir as competências específicas das disciplinas.

A matriz de competências é um instrumento essencial para o planejamento pedagógico de um curso de graduação, pois organiza e distribui, de maneira estruturada, as competências que o estudante deve desenvolver ao longo de sua trajetória acadêmica. Seu principal propósito é assegurar que o currículo esteja alinhado ao perfil do egresso definido institucionalmente, garantindo que a formação proposta realmente conduza ao desenvolvimento das capacidades esperadas de um profissional ético, crítico, inovador e preparado para os desafios do mundo contemporâneo.

Ao estabelecer uma relação direta entre as disciplinas e os domínios de competências, como inovação e tecnologia, sustentabilidade ambiental, ética e responsabilidade, comunicação, gestão e liderança, a matriz permite que o percurso formativo seja conduzido de forma progressiva e integrada. Cada componente curricular deve contribuir para o desenvolvimento de uma ou mais competências, de modo que, ao final do curso, o estudante tenha sido exposto a oportunidades reais e coerentes de aprender, aplicar e consolidar esses saberes.

Além disso, a matriz de competências facilita o monitoramento da aprendizagem e a definição de estratégias de ensino e avaliação. Com ela, professores, coordenação e estudantes podem visualizar de forma clara quais competências estão sendo trabalhadas, em quais momentos e com quais abordagens metodológicas. Isso contribui para evitar lacunas, sobreposições e desconexões dentro do currículo, reforçando a coerência pedagógica e o compromisso com uma formação de qualidade.

Assim, a matriz atua como um elo entre a proposta formativa da instituição, os desafios da prática profissional e o projeto de vida do estudante. Ela transforma o currículo em um percurso intencional de desenvolvimento humano e técnico, fundamentado em competências que vão além do domínio de conteúdos e incluem atitudes, habilidades e valores essenciais para o exercício pleno da cidadania e da profissão.

A matriz de competências é composta pelos seguintes sub grupos:

- Domínios de competências: São grandes áreas de conhecimento, atuação ou desenvolvimento humano em que se agrupam competências. Podem ser cognitivos, afetivos, psicomotores. Os domínios ajudam a organizar a matriz de forma ampla.

Exemplo: Comunicação, Pensamento Científico, Ética e Cidadania, Empreendedorismo.

- Competências gerais: são elaboradas a partir dos domínios de competências.

Exemplo: no domínio comunicação a competência geral poderá ser: “*Comunicar-se de forma clara, ética e eficaz nos contextos acadêmico, profissional e social, utilizando diferentes linguagens, oral, escrita, visual e digital, adequadas ao público, à finalidade e à situação comunicativa.*”

- Competências específicas: São desdobramentos das competências gerais, contextualizadas a uma área, disciplina ou situação de aprendizagem. Elas detalham o que o aluno deve ser capaz de fazer dentro de determinado conteúdo ou campo de atuação.

Exemplo: Para uma disciplina de introdução a arquitetura, onde o ementário foca no conhecimento da profissão ao ingressante: “*Compreender o campo de atuação profissional da Arquitetura e Urbanismo, reconhecendo suas dimensões históricas, sociais, culturais, técnicas e éticas, de modo a desenvolver uma visão crítica e fundamentada sobre o papel do arquiteto na sociedade.*”

- Objetivos de aprendizagens: orientam o percurso educativo, detalhando resultados esperados em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes que o estudante deve desenvolver para alcançar determinada competência. Partem do ementário da disciplina e se desdobram nos planos de ensino.

Exemplo: para a mesma disciplina de introdução a arquitetura:

Objetivos de conhecimento:

- Conhecer a história e a evolução da profissão de arquiteto e urbanista no Brasil e no mundo.
- Identificar as principais áreas de atuação do arquiteto (projetos arquitetônicos, urbanismo, patrimônio, interiores, paisagismo, etc.).
- Compreender os marcos legais e éticos que regem a prática profissional, como o código de ética do CAU.
- Reconhecer as influências culturais, sociais e ambientais no desenvolvimento da Arquitetura ao longo do tempo.

Objetivos de habilidades técnicas:

- Pesquisar e sintetizar informações sobre diferentes campos de atuação profissional em Arquitetura e Urbanismo.
- Organizar e apresentar dados e reflexões em formato gráfico, textual ou audiovisual sobre temas ligados à profissão.
- Utilizar ferramentas básicas de representação e comunicação visual (como croquis, mapas conceituais, painéis, etc.) para expressar ideias sobre a atuação do arquiteto.

Objetivos de habilidades não técnicas:

- Comunicar de forma clara e colaborativa suas ideias e pontos de vista sobre o papel do arquiteto em grupo ou em público.
- Escutar ativamente colegas e profissionais convidados, demonstrando abertura ao diálogo e à diversidade de perspectivas.

Objetivos de atitudes:

- Valorizar o papel social, ético e ambiental do arquiteto na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.
- Demonstrar curiosidade e iniciativa na busca por compreender os desafios contemporâneos da Arquitetura.
- Assumir postura crítica e reflexiva diante de modelos e práticas da profissão, considerando seu impacto na sociedade.

A Tabela 1 apresenta uma comparação entre os grupos de competências previstos no currículo, destacando suas implicações e definições, para facilitar a compreensão.

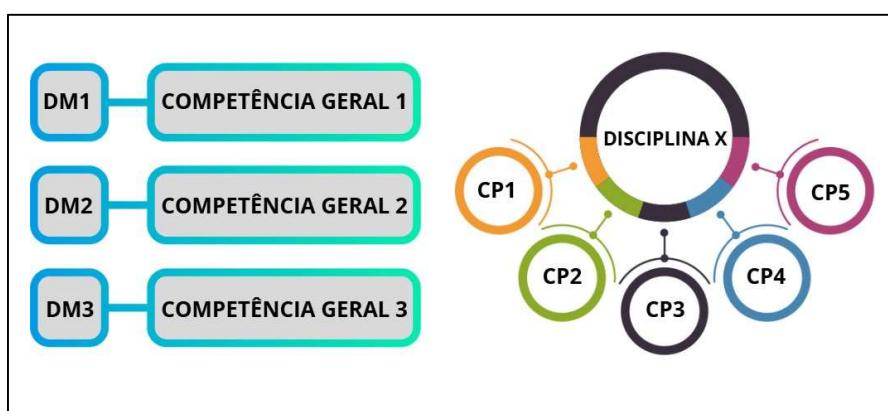
Tabela 1 - Diferenças entre competências gerais e competências específicas dentro de um currículo de graduação.

Aspecto	Competências Gerais	Competências Específicas
Definição	Descrevem os domínios de competências amplos que orientam o perfil do egresso.	Descrevem as intenções formativas específicas de cada disciplina ou componente
Foco	Voltadas para habilidades técnicas ou não técnicas, comportamentais e transversais.	Relacionadas às especificidades de cada disciplina.
Abrangência	São macrocompetências aplicáveis a diversos contextos acadêmicos e profissionais.	São microcompetências vinculadas diretamente ao ensino-aprendizagem de um conteúdo.
Finalidade no currículo	Orientam a formação integral e ética do estudante.	Conduzem ao desenvolvimento técnico e conceitual ao longo das disciplinas.

Fonte: Os autores (2025).

De forma resumida podemos dizer que a matriz de competência de um curso de graduação fica ilustrado como apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Desenho da matriz de competência de um curso de graduação.



Fonte: Os autores (2025).

5. REDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

No contexto do ensino superior, competência é a capacidade demonstrada de mobilizar, de forma integrada, conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas, agir de maneira ética, comunicar-se eficazmente e desempenhar funções em contextos acadêmicos, profissionais e sociais. A competência vai além da simples aquisição de conteúdo: ela exige que o estudante saiba aplicar o que aprendeu em situações reais e diversas. Como já descrito anteriormente, a competência envolve 3 dimensões: conhecimento, habilidade e atitude.

Conhecimento (saber):

Refere-se ao domínio de conceitos, teorias, informações e fatos relacionados a uma área específica. É o conteúdo técnico-científico que embasa a ação profissional.

Habilidade (saber fazer):

É a capacidade de aplicar os conhecimentos na prática. Inclui o uso de técnicas, ferramentas, métodos e a resolução de problemas em diferentes contextos. Envolve raciocínio, tomada de decisão, análise e execução.

Atitude (saber ser/conviver):

Diz respeito ao comportamento do indivíduo diante de situações, pessoas e desafios. Inclui valores, ética, responsabilidade, empatia, iniciativa e cooperação.

5. 1 Como redigir uma competência: passo a passo

Redigir uma competência de forma clara e funcional é essencial para garantir que os objetivos formativos estejam alinhados ao perfil do egresso e aos desafios do mundo do trabalho. Veja o passo a passo a seguir:

Passo 1 – Identifique a ação principal (verbo no infinitivo)

Comece com um verbo de ação que represente uma capacidade observável e avaliável, como: analisar, aplicar, interpretar, desenvolver, comunicar, resolver. Uma dica importante é fazer um questionamento mental: ao final desta disciplina o estudante deverá ser capaz de...

Passo 2 – Defina o conteúdo ou tema

Indique o conhecimento ou conceito central que o estudante deverá dominar, relacionando à área de formação.

Passo 3 – Contextualize a aplicação

Descreva o contexto ou situação onde essa competência será aplicada: campo profissional, prática social, laboratório, projeto, etc.

Passo 4 – Inclua o aspecto atitudinal (quando pertinente)

Enriqueça a formulação mencionando a atitude esperada, como: com responsabilidade, com ética, de forma colaborativa, com pensamento crítico.

Exemplo de competência bem redigida:

"Aplicar conhecimentos de anatomia humana na realização de exames físicos em pacientes, demonstrando responsabilidade ética e respeito à diversidade."

Neste exemplo, temos:

- **Verbo de ação:** aplicar
- **Conteúdo:** conhecimentos de anatomia humana
- **Contexto (habilidade):** realização de exames físicos
- **Atitude:** responsabilidade ética e respeito à diversidade

6. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

No ensino por competências, os objetivos de aprendizagem representam um elemento central na organização do processo pedagógico, pois tornam explícitas as intenções educativas de cada etapa da formação.

Diferente de um ensino voltado apenas para a transmissão de conteúdo, o modelo por competências exige que os objetivos estejam articulados com o desenvolvimento integral do estudante, abrangendo aspectos cognitivos (conhecimento), habilidades técnicas e não técnicas, além de atitudes. Dessa forma, os objetivos orientam tanto o planejamento das atividades de ensino quanto a escolha das estratégias metodológicas e dos instrumentos de avaliação.

Esses objetivos devem ser construídos com base nas competências gerais e específicas do curso. As competências gerais fornecem a base comportamental e transversal da formação — como pensamento crítico, ética, trabalho em equipe e comunicação — enquanto as competências específicas dizem respeito aos saberes técnicos e científicos de cada área de conhecimento.

Ao elaborar objetivos de aprendizagem alinhados a essas competências, o professor garante que cada disciplina contribua de forma clara e mensurável para o perfil do egresso, promovendo um percurso formativo coeso, progressivo e significativo.

A escolha dos verbos nos objetivos de aprendizagem deve ser intencional e baseada na Taxonomia de Bloom (Figura 3), que classifica os níveis de complexidade cognitiva, desde o mais simples, como “reconhecer” e “compreender”, até os mais complexos, como “analisar”, “avaliar” e “criar”. Essa escolha impacta diretamente nos critérios de avaliação: se o objetivo exige que o estudante “analise”, por exemplo, a avaliação não pode se restringir à memorização. Portanto, é essencial que o professor compreenda que cada verbo corresponde a um tipo de aprendizagem esperada, influenciando tanto a forma de ensinar quanto de avaliar.

Como destacou Bloom (1956), uma aprendizagem bem planejada precisa considerar os processos mentais envolvidos para que realmente se alcance uma formação significativa e transformadora.

Figura 3 - Taxonomia de Bloom.



Fonte: Ferraz e Belhot (2010).

6.1 Como escrever objetivos de aprendizagem

Redigir objetivos de aprendizagem de forma clara e eficaz é essencial no ensino superior, pois orienta tanto o planejamento pedagógico do docente quanto o processo de aprendizagem do estudante. Um bom objetivo de aprendizagem descreve o que o aluno deverá ser capaz de fazer ao final de uma aula, módulo ou disciplina, com base em critérios observáveis e mensuráveis.

Cabe lembrar que os objetivos de aprendizagem são construídos com base no ementário da disciplina. Além disso para atingir as competências propostas no currículo, os objetivos de aprendizagem devem cobrir conhecimentos, habilidades e atitudes.

6.1.1. Características de um bom objetivo de aprendizagem

Um objetivo de aprendizagem bem redigido deve ser:

- Específico: indicar exatamente o que se espera do aluno.
- Mensurável: ser avaliado por meio de evidências de aprendizagem.
- Atingível: compatível com o tempo e os recursos disponíveis.
- Relevante: alinhado às competências do curso ou da disciplina.
- Temporal: indicar, se necessário, o prazo para a realização.

6.1.2. Uso de verbos operacionais

Para garantir clareza e mensurabilidade, recomenda-se o uso de verbos operacionais — aqueles que descrevem ações observáveis e avaliáveis. A Taxonomia de Bloom revisada é um recurso amplamente utilizado para isso, categorizando os objetivos em níveis cognitivos: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Exemplos de verbos por nível da Taxonomia de Bloom:

- Lembrar: listar, identificar, descrever
- Compreender: explicar, resumir, interpretar
- Aplicar: resolver, demonstrar, utilizar
- Analisar: comparar, diferenciar, examinar
- Avaliar: criticar, justificar, defender
- Criar: elaborar, desenvolver, propor

6.1.3. Estrutura do objetivo

Um modelo prático para redigir objetivos é:

"Ao final da aula/disciplina, o estudante será capaz de [verbo operacional] [conteúdo] [condições, se necessário]."

Exemplos práticos por área

- a) Administração

Ao final da disciplina, o estudante será capaz de:

- Analisar diferentes estilos de liderança e avaliar sua aplicação em contextos organizacionais reais.

b) Engenharia

Ao final do módulo, o estudante será capaz de:

- Aplicar conceitos de termodinâmica para resolver problemas práticos envolvendo máquinas térmicas.

c) Educação

Ao final da aula, o estudante será capaz de:

- Comparar diferentes abordagens pedagógicas e justificar a escolha de uma delas em contextos de ensino fundamental.

d) Saúde (Enfermagem, Medicina, etc.)

Ao final da disciplina, o estudante será capaz de:

- Realizar a anamnese de um paciente adulto com precisão e identificar sinais clínicos compatíveis com quadros infeciosos.

e) Direito

Ao final do módulo, o estudante será capaz de;

- Interpretar artigos do Código Civil e argumentar juridicamente em casos simulados.

IMPORTANTE: Note que os objetivos de aprendizagem não contem os 3 pilares da competência, pelo contrário ele deve fracionar. Ou seja existem objetivos de conhecimento, objetivos de habilidades e objetivos de atitudes.

6.1.4 Alinhando a ementa e escrevendo os objetivos de aprendizagem

Vamos de exemplo: A seguir apresentamos uma ementa do curso de arquitetura:

Ementa:

“Introdução ao projeto arquitetônico como um processo de pensamento criativo e estruturado. Fundamentos do pensamento projetual e suas etapas. Princípios de representação gráfica aplicados a projetos de baixa complexidade. Introdução aos conceitos de sustentabilidade e normas de acessibilidade no espaço arquitetônico. Projeto arquitetônico como atividade de resolução de problemas, com ênfase na exploração e experimentação de soluções iniciais. Atividades projetuais com programas de baixa complexidade.”

Com base na ementa apresentada, seguem os **objetivos de aprendizagem** organizados em quatro categorias: **conhecimento, habilidades técnicas, habilidades não técnicas e atitudes**. Esses objetivos foram elaborados considerando a natureza introdutória da disciplina, voltada à iniciação do estudante no pensamento e prática projetual da arquitetura.

Objetivos de Conhecimento (Saber)

Ao final da disciplina, o estudante será capaz de:

- **Compreender** o projeto arquitônico como um processo criativo e estruturado, reconhecendo suas etapas fundamentais.
- **Identificar** os fundamentos do pensamento projetual e sua aplicação no desenvolvimento de soluções espaciais.
- **Reconhecer** os princípios básicos de representação gráfica utilizados em projetos de baixa complexidade.
- **Descrever** os conceitos introdutórios de sustentabilidade e acessibilidade no contexto do espaço arquitônico.
- **Explicar** o projeto arquitônico como uma atividade de resolução de problemas.

Objetivos de Habilidades Técnicas (Saber Fazer)

Ao final da disciplina, o estudante será capaz de:

- **Representar graficamente** ideias e soluções projetuais com uso de técnicas básicas de desenho arquitônico.
- **Aplicar** os princípios de acessibilidade e sustentabilidade de forma introdutória em projetos simples.
- **Desenvolver** esquemas iniciais de organização espacial para programas de baixa complexidade.
- **Utilizar** instrumentos básicos de desenho e recursos digitais ou analógicos para a comunicação do projeto.
- **Experimentar** diferentes estratégias formais e funcionais no processo de concepção arquitetônica.

Objetivos de Habilidades Não Técnicas

Ao final da disciplina, o estudante será capaz de:

- **Trabalhar colaborativamente** em atividades de projeto, respeitando ideias e contribuições dos colegas.
- **Comunicar** com clareza suas intenções projetuais, por meio da linguagem gráfica e verbal.
- **Gerenciar o tempo** e organizar etapas do processo projetual conforme prazos e metas estabelecidos.
- **Interpretar e incorporar feedbacks** recebidos de professores e colegas no aperfeiçoamento de suas propostas.

Objetivos de Atitude (Saber Ser/Estar)

Ao final da disciplina, espera-se que o estudante:

- **Demonstrar iniciativa** na exploração e experimentação de soluções projetuais criativas.
- **Adotar postura crítica e reflexiva** diante dos problemas espaciais apresentados.
- **Valorizar o processo** tanto quanto o produto final do projeto arquitetônico.
- **Comprometer-se com os princípios éticos e sociais** relacionados à inclusão, acessibilidade e sustentabilidade.
- **Acolher os erros como parte do processo de aprendizagem**, mostrando abertura para revisões e melhorias.

Desta forma o professor terá mais eficácia ao elaborar suas estratégias educacionais alinhando os objetivos de forma coerente. Da mesma forma os processos avaliativos precisam conversar, assim o processo será transparente e efetivo.

A Tabela 2 mostra como o professor pode organizar seus planos de aula, alinhando os objetivos de aprendizagem com estratégias educacionais e avaliação.

Tabela 2 - Relação dos objetivos de aprendizagem com estratégias educacionais para atingir as competências previstas.

Categoria	Objetivo de Aprendizagem	Estratégia Educacional	Processo Avaliativo Durante as aulas (avaliação formativa)	Processo avaliativo somativo (provas)
Conhecimento (Saber)	Compreender o projeto arquitetônico como processo criativo e estruturado	Aula expositiva dialogada com análise de exemplos visuais	Perguntas orais durante a aula, checagem de compreensão via discussão coletiva	Questão de prova de média taxonomia (o verbo compreender remete á isto)
	Identificar etapas do pensamento projetual	Mapa conceitual construído coletivamente no quadro	Observação da participação e acertos nos mapas mentais compartilhados	Questão de prova de baixa taxonomia (identificar)
	Reconhecer elementos básicos da representação gráfica	Apresentação de exemplos de croquis e plantas	Questionamento oral e análise da participação na leitura e interpretação dos exemplos	Questão de prova de baixa taxonomia (reconhecer)
Habilidades Técnicas	Representar ideias iniciais com croquis à mão livre	Atividade prática individual ou em dupla de croqui livre	Avaliação diagnóstica dos croquis entregues (clareza, coerência, comunicação gráfica)	Matriz de rubrica

Continua...

			Rubrica com critérios como organização espacial, escala, coerência e intenção projetual	Matriz de rubrica
		Aplicar princípios básicos de organização espacial	Exercício de projeto rápido com base em programa de baixa complexidade	Matriz de rubrica
		Utilizar ferramentas básicas de desenho técnico	Orientação técnica durante o desenvolvimento da atividade prática	Matriz de rubrica
	Habilidades Não Técnicas	Trabalhar colaborativamente em duplas	Dinâmica de duplas para elaboração de projeto conceitual inicial	Matriz de rubrica
		Comunicar intenções do projeto de forma oral e gráfica	Apresentação oral em duplas com apoio visual dos croquis	Matriz de rubrica
		Organizar etapas do processo dentro do tempo previsto	Planejamento guiado com cronograma simplificado desenhado em sala	Matriz de rubrica
	Atitude (Saber Ser)	Demonstrar abertura à experimentação e diferentes soluções	Incentivo à exploração de alternativas e à revisão de propostas	Matriz de rubrica
		Adotar postura participativa e colaborativa	Criação de ambiente aberto para sugestões e escuta ativa durante as atividades	Cumprimento do pacto de trabalho
		Valorizar o processo de aprendizagem, mesmo com erros	Compartilhamento de aprendizados e dificuldades em roda final de conversa	Feedback e plano de melhoria

Fonte: Os autores (2025).

7. COMO OPERACIONALIZAR UMA DISCIPLINA SEGUINDO OS PRECEITOS DA COMPETÊNCIA

7.1 Planejamento

No contexto do ensino superior contemporâneo, marcado por mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas, o planejamento docente assume um papel estratégico e indispensável, especialmente quando se adota a abordagem do ensino por competências.

Mais do que um documento formal, o planejamento é uma ferramenta de reflexão e ação que orienta o professor na construção de experiências de aprendizagem significativas, integradas e alinhadas aos perfis profissionais que a formação superior busca desenvolver.

O ensino por competências exige que o foco do processo educativo vá além da mera transmissão de conteúdo. Trata-se de promover o desenvolvimento integrado de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer), atitudes (saber ser) e valores (saber conviver), de modo que o estudante seja capaz de mobilizar esses recursos de forma autônoma, crítica e criativa diante de situações reais e complexas.

Nesse sentido, o planejamento docente é o elo entre o projeto pedagógico do curso e a sala de aula. É por meio dele que o professor define objetivos de aprendizagem alinhados às competências do curso, seleciona conteúdos relevantes, escolhe estratégias metodológicas coerentes e estabelece critérios e instrumentos de avaliação compatíveis com as aprendizagens esperadas.

Além disso, o planejamento por competências demanda que o docente considere a progressão das aprendizagens ao longo do tempo. Isso implica pensar em situações didáticas que articulem teoria e prática, incentivem a resolução de problemas, o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a tomada de decisões, todas competências essenciais no mundo do trabalho e na cidadania.

Outro aspecto fundamental é a flexibilidade. O professor que planeja por competências precisa estar atento às necessidades e ritmos dos estudantes, avaliando continuamente se os objetivos estão sendo alcançados e ajustando rotas quando necessário. Isso não significa abrir mão do rigor, mas sim assumir uma postura investigativa e responsável, característica de uma docência comprometida com a formação integral do sujeito.

7.1.1 Desenvolvimento e avaliação de atitudes

7.1.1.1 Desenvolvimento e Avaliação de Atitudes no Ensino Baseado em Competências: Pacto de Trabalho e o Documento APA como Estratégias Integradoras

No ensino baseado em competências, o desenvolvimento de atitudes é tão central quanto o domínio de conhecimentos e habilidades técnicas. Competências como colaboração, ética, responsabilidade, proatividade, escuta ativa e respeito à diversidade não são adquiridas por

simples exposição a conteúdos: elas precisam ser cultivadas em ambientes intencionais, que favoreçam a vivência, a reflexão e o aprimoramento contínuo do comportamento dos estudantes. Para isso, o papel do professor é decisivo — como mediador, observador atento e incentivador de uma cultura de compromisso e crescimento.

Uma proposta prática e poderosa para iniciar esse processo é a criação de um Pacto de Trabalho (Figura 4), cocriado entre professores e alunos no início do semestre. Esse pacto é mais do que um combinado de regras: é um contrato ético-pedagógico construído em diálogo, onde todos definem coletivamente quais atitudes são esperadas no processo de aprendizagem, como será a convivência em sala de aula, o uso do tempo e dos recursos, o respeito às diferenças, o engajamento nas atividades, entre outros aspectos. O pacto torna-se, assim, um fio condutor para todo o semestre, servindo como referência constante para o comportamento e a cultura da turma.

Figura 4 - Modelo de pacto de trabalho a ser cocriado com os estudantes no primeiro dia de aula, no ensino por competências.

<u>PACTO DE TRABALHO</u>
Concordamos nós, ao assinarmos, que este pacto regerá os trabalhos que acontecerão neste ambiente, com minha turma, sob responsabilidade do nosso tutor. Estamos cientes de que este é um instrumento de avaliação de habilidades e atitudes e, sendo assim, auxiliará durante a nossa avaliação na disciplina em questão.
1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____

Fonte: Os autores (2025).

Com base nesse pacto, o professor pode planejar situações didáticas que incentivem a prática dessas atitudes: trabalhos em grupo com papéis rotativos, dinâmicas de escuta e feedback entre pares, projetos colaborativos com gestão de prazos, mediação de conflitos, entre outros. A cada atividade, o docente deve observar atentamente como os estudantes se posicionam, como interagem, como lidam com desafios e frustrações, e como demonstram ou não os compromissos firmados no pacto.

Para acompanhar e avaliar esse processo de forma sistemática e construtiva, propõe-se o uso de um documento intitulado APA (Acompanhamento do Processo de Aprendizagem) (Figura 5).

O APA é um instrumento formativo elaborado e preenchido periodicamente pelo professor, que registra observações qualitativas sobre o desempenho atitudinal dos estudantes ao longo das atividades. Ele não serve para “punir”, mas para orientar: ao identificar avanços e dificuldades, o docente elabora, junto com o estudante, um plano de melhorias, contendo ações

práticas e metas comportamentais que devem ser acompanhadas nas semanas seguintes. O APA também pode ser utilizado para feedback de conhecimento e habilidades.

Figura 5 - Modelo de APA – Acompanhamento do Processo de Aprendizagem para registros de feedback e plano de melhorias dos alunos no ensino por competências.

 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM - APA	
Acadêmico(a):	Período:
Turma:	Disciplina:
Docente avaliador(a):	Data de aplicação:
CAMPOS DE AVALIAÇÃO	
Conhecimento	
Avaliação:	<input type="checkbox"/> PA1 <input type="checkbox"/> PA2 <input type="checkbox"/> PA3
Conceito	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Justifique:	
Habilidades	
Descrever os itens a serem avaliados	
Item 1	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 2	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 3	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 4	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 5	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 6	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 7	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 8	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Justifique:	
Atitudes	
Item 1	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 2	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 3	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 4	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 5	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 6	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 7	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Item 8	<input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Precisa melhorar
Justifique:	
5. Registro do plano de melhoria – recomendações e sugestões individualizadas.	

Assinatura do Acadêmico(a)

Assinatura do Avaliador(a)

Fonte: Os autores (2025).

Além do preenchimento do APA, o processo deve ser enriquecido com momentos de feedback individuais e coletivos, promovidos de forma estruturada. Esses momentos são oportunidades de reflexão sobre atitudes observadas, reconhecimento de progressos e construção de compromissos renovados. O feedback, quando bem conduzido, contribui para o autoconhecimento e fortalece a autonomia do estudante em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

7.1.2 Planejando o desenvolvimento e avaliação de habilidades

No ensino baseado em competências, o desenvolvimento de habilidades — tanto técnicas quanto não técnicas — é um dos pilares centrais da formação. Mais do que dominar conteúdos teóricos, espera-se que o estudante do ensino superior seja capaz de aplicar conhecimentos em contextos reais, agir com autonomia, colaborar com outros profissionais, resolver problemas complexos e comunicar-se de forma clara e responsável. Para isso, o papel do professor vai além da docência tradicional: ele se torna um planejador de experiências, um mediador de práticas e um avaliador atento do desempenho em ação.

O ponto de partida para esse trabalho é o compromisso do docente com as competências gerais e específicas do curso. Os domínios gerais de competências — como pensamento crítico, responsabilidade socioambiental, comunicação e trabalho em equipe — devem ser integradas nas disciplinas conforme desenho do currículo. Importante ressaltar que nem todas as habilidades não técnicas precisam ser desenvolvidas em todas as disciplinas, mas precisam ser planejadas para que ao final do percurso acadêmico o estudante tenha alcançado todas elas com profundidade. Observe no projeto político pedagógico do curso quais habilidades não técnicas são incluídas na sua disciplina, assim como a profundidade que ela precisa ser desenvolvida.

A Figura 6 mostra um exemplo de como pode ser apresentada a distribuição horizontal destas habilidades no currículo. Outra maneira de identificar é através dos objetivos de aprendizagem se alguma delas está sendo proposta para sua disciplina.

Figura 6. Abordagem das habilidades não técnicas com base nas competências por período do curso e sua profundidade representada pela intensidade da cor.

Semestre	Atenção à saúde	Tomada de decisões	Comunicação	Liderança	Administração e gerenciamento	Educação permanente
1º	+	✓	✓			
2º	✓		✓			
3º	✓		✓			
4º	✓	✓	✓			
5º	✓	✓	✓	✓		✓
6º	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7º	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8º	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: PPC curso de biomedicina, UNIARP (2025).

Já as competências específicas, por sua vez, estão diretamente ligadas ao campo de atuação profissional do curso, e são desenvolvidas em unidades curriculares técnicas, metodológicas ou de projeto.

Com base nesses referenciais, o professor pode planejar situações de ensino em que os estudantes mobilizem saberes para resolver desafios reais ou simulados, conectando teoria e prática. Por exemplo: em vez de apenas estudar normas de acessibilidade, a turma pode ser

desafiada a analisar e propor melhorias em um espaço público real. Nessa atividade, o professor poderá observar não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de trabalhar em grupo, justificar escolhas, apresentar soluções com clareza e se posicionar de forma ética.

Para que o desenvolvimento de habilidades seja efetivo, é essencial que o docente diferencie e acompanhe tanto as habilidades técnicas quanto as não técnicas:

- Habilidades técnicas dizem respeito ao saber fazer específico de uma área (como projetar, diagnosticar, programar, redigir, operar equipamentos, aplicar uma metodologia).
- Habilidades não técnicas referem-se a aspectos comportamentais e relacionais, muitas vezes chamados de “soft skills” (como escuta ativa, empatia, liderança, organização, comunicação, colaboração e adaptabilidade).

Essas duas dimensões precisam estar claramente definidas nos objetivos de aprendizagem da disciplina e, idealmente, integradas nas atividades propostas. Trabalhos em equipe, estudos de caso, resolução de problemas, oficinas práticas, projetos integradores e simulações são estratégias especialmente eficazes para promover o desenvolvimento conjunto dessas habilidades.

A avaliação deve ser contínua, formativa e criteriosa. O professor precisa observar, registrar e dar devolutivas sobre como o estudante realiza a atividade, e não apenas se ele acerta o resultado final. Para isso, é possível utilizar rubricas de avaliação com critérios claros, que considerem indicadores tanto de desempenho técnico quanto de comportamentos observáveis relacionados às habilidades não técnicas. A figura 7 mostra um exemplo de matriz de rubrica de avaliação para habilidade (resolução de conflito)

Figura 7 – Exemplo de matriz de rubrica para avaliação objetiva da habilidade não técnica (*soft skill*) resolução de conflitos.

MATRIZ DE RUBRICA PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES	
Habilidade avaliada: resolução de conflitos	
Satisfatório	Precisa melhorar
<ul style="list-style-type: none">• Analisa o conflito de forma imparcial e identifica suas causas reais.• Age como um facilitador quando há desentendimentos entre colegas.• Incentiva o diálogo e busca um consenso.• Encontra soluções que sejam justas e equilibradas.• Mantém a calma mesmo em situações tensas. Reconhece e regula suas próprias emoções. Evita reações impulsivas e agressivas.• Demonstra interesse genuíno pelos sentimentos e opiniões dos outros.• Faz perguntas para entender melhor as perspectivas alheias. Evita julgamentos precipitados.	<ul style="list-style-type: none">• Não consegue ser imparcial no julgamento;• Não consegue manter a calma e se sente nervoso na mediação;• Não presta atenção exclusivamente em quem está falando, se distraindo com facilidade;• Não olha no olho enquanto as pessoas estão relatando os fatos;• Julga ao invés de acolher.

Fonte: Os autores (2025).

Além disso, os estudantes devem ser envolvidos nesse processo por meio de autoavaliações e/ou avaliação em pares, que os ajudem a refletir sobre seus próprios avanços, dificuldades e metas. A prática de feedback frequente — individual ou em grupo — é essencial para orientar o aprimoramento contínuo, valorizando o processo de aprendizagem e incentivando o engajamento.

7.1.3 Planejando do desenvolvimento e avaliação de conhecimento

No contexto do ensino superior baseado em competências, desenvolver o conhecimento teórico não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que o estudante compreenda, aplique e reflita criticamente sobre saberes relevantes para sua formação e atuação profissional. Esse processo exige que o docente assuma um papel de mediador da aprendizagem e organize o tempo em sala de aula de forma estratégica, especialmente quando se trata de alunos trabalhadores que não dispõem de tempo para estudos fora da instituição.

Para garantir uma formação significativa e centrada no estudante, é essencial que o conhecimento teórico seja mobilizado por meio de metodologias ativas de aprendizagem, que valorizam a experiência, o diálogo, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos. Nessas abordagens, o estudante deixa de ser um receptor passivo de informações e passa a ser protagonista do seu processo formativo, construindo sentido a partir da prática e da interação com os conteúdos.

No entanto, a realidade dos alunos que trabalham e estudam impõe um desafio importante: como promover o aprendizado profundo sem depender de estudos extraclasse? A resposta está em otimizar o tempo em sala de aula, criando ambientes dinâmicos onde o conhecimento teórico seja construído de forma participativa, durante o período presencial.

Algumas estratégias eficazes incluem:

- Estudos de caso e resolução de problemas reais ou simulados, que conectam a teoria às situações profissionais, promovendo análise crítica, discussão coletiva e aplicação dos conceitos durante o tempo de aula.
- Rotação por estações de aprendizagem, onde pequenos grupos percorrem atividades diversificadas com objetivos específicos, favorecendo o aprendizado ativo e o contato com diferentes abordagens teóricas de forma prática.
- Aprendizagem baseada em projetos, com etapas conduzidas em aula, permitindo que os estudantes avancem na elaboração de soluções criativas e contextualizadas, sempre guiados pelos conteúdos teóricos trabalhados.
- Debates estruturados e seminários colaborativos, onde os alunos exploram conceitos a partir de perguntas norteadoras e recursos fornecidos em sala, com mediação do docente para garantir profundidade e coerência conceitual.
- Uso de recursos visuais, mapas conceituais e jogos didáticos, que ajudam na organização e fixação do conhecimento, tornando o conteúdo mais acessível mesmo para quem tem pouco tempo para revisões posteriores.

Essas metodologias permitem ao docente ensinar teoria sem recorrer exclusivamente à exposição tradicional, mantendo o engajamento dos estudantes e respeitando sua realidade. Ao fazer isso, o professor contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção da autonomia, da criticidade e da capacidade de aplicação do conhecimento, pilares de um currículo verdadeiramente baseado em competências.

E, por fim, não menos importante para que o aprendizado seja efetivo a elaboração de uma boa avaliação teórica é necessário para que todo o processo se concretize. A intenção é sempre focar nos objetivos de aprendizagem. Caso ele mostre memorização, a questão deve ser de baixa taxonomia. Caso o caminho sinalize para media ou alta taxonomia, a questão deve

atender esse critério também. Utilize o manual de preparo de questões de prova para desenhar avaliações justas, claras e eficazes. (Foppa et al, 2024) <https://acervo.uniarp.edu.br/?publicacao=manual-para-elaboracao-de-questoes-de-prova>

8. MUITO ALÉM DA NOTA: O PAPEL DO CONCEITO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

No contexto do ensino por competências, a avaliação assume um papel central no processo formativo. Mais do que medir a aprendizagem, ela deve ser capaz de promover o desenvolvimento de saberes complexos, significativos e contextualizados. No entanto, quando reduzida à atribuição de uma nota numérica, a avaliação revela fragilidades importantes, sobretudo em um cenário que se propõe inclusivo e sensível às diferentes formas e ritmos de aprender.

As notas, tradicionalmente, expressam resultados pontuais, muitas vezes derivados de provas ou atividades isoladas, sem necessariamente refletir o percurso de aprendizagem do estudante. Como afirma Philippe Perrenoud (1999), “dar uma nota é mais simples do que avaliar uma competência”, porque a nota tende a padronizar e reduzir um processo que, por natureza, é dinâmico, individual e complexo.

A lógica da nota promove a comparação entre estudantes, incentivando uma cultura classificatória e competitiva que contrasta com os princípios da educação inclusiva, a qual reconhece que cada estudante tem seu próprio tempo, estilo e trajetória de aprendizagem. Nesse sentido, Célestin Freinet (1996) já alertava que o processo educativo não pode ser o mesmo para todos, pois cada um aprende com base em suas vivências, motivações e contextos.

Além disso, a nota desconsidera aspectos essenciais do desenvolvimento humano, como a capacidade de colaborar, refletir, se comunicar e lidar com problemas reais, dimensões que são centrais no ensino por competências. Segundo Baird *et al.* (2017), em uma abordagem por competências, a avaliação deve estar centrada em evidências de desempenho autêntico, relacionadas à aplicação integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos desafiadores.

Outro ponto crítico é a imobilidade da nota: uma vez atribuída, ela raramente abre espaço para a reavaliação ou o avanço. Isso contradiz o princípio da progressão contínua, que pressupõe que todos podem aprender, desde que tenham tempo, apoio e feedback adequados. Em vez disso, como observa Luckesi (2011), a nota muitas vezes serve como um veredito final, limitando o estudante ao seu "erro", ao invés de transformar esse erro em oportunidade de aprendizagem.

Diante disso, surge a necessidade de adotar formas mais amplas e formativas de avaliação, como os portfólios, autoavaliações, observações sistemáticas, rubricas descritivas e devolutivas com feedback construtivo. Essas práticas valorizam o processo, respeitam os diferentes ritmos e fortalecem a autonomia do estudante, tornando-o protagonista da própria aprendizagem.

No caso da UNIARP, adota-se como critério de avaliação o conceito Satisfatório (S) para quando os estudantes atingem o mínimo de objetivos de aprendizagem propostos e precisa melhorar (PM) quando ainda precisam de mais tempo para que isso aconteça. Caso o estudante não evolua durante o semestre ele ficará retido a realizar novamente a disciplina e seu conceito então será insatisfatório (I).

Quero que você, professor, se atente a essa frase importante: adota-se como critério de avaliação o conceito Satisfatório (S) para quando os estudantes atingem o mínimo de **objetivos de aprendizagem propostos**. Por isso esse caderno chama atenção com tanta vencida da importância deles no processo de ensino e aprendizagem. Não são mais questões acertadas na prova – SÃO OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ALCANÇADOS!

Se temos no seu plano de aula 3 objetivos de aprendizagem teóricos, estes deveriam cair na prova, contabilizando os acertos, ou erros do estudante. Assim o ciclo perfeito da aprendizagem se fecha.

8.1 Como acompanhar os conceitos dos estudantes e dar suporte ao longo do semestre

Antes de tudo é preciso compreender a diferença entre avaliação formativa e somativa, dentro do contexto do ensino baseado em competências:

A avaliação é uma dimensão essencial do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, nem toda avaliação tem os mesmos objetivos nem o mesmo impacto sobre o estudante. Duas das abordagens mais discutidas na educação são a **avaliação somativa** e a **avaliação formativa**. Embora ambas possam coexistir no contexto escolar, é importante compreender suas diferenças fundamentais para usá-las de forma adequada e complementar.

A avaliação somativa tem como principal função verificar e registrar o desempenho do estudante ao final de um ciclo, unidade, semestre ou curso. Ela busca medir o quanto foi aprendido e, em geral, está ligada à atribuição de notas, conceitos ou resultados finais. Seu foco está no produto da aprendizagem.

Exemplos de avaliação somativa:

- Provas finais ao término de uma disciplina, ou em parciais dela.
- Testes padronizados aplicados ao fim de um bimestre ou semestre.
- Apresentação final de um projeto.
- Rubricas de avaliação de habilidades técnicas.

Essa forma de avaliação é frequentemente usada para tomar decisões administrativas, como aprovação ou retenção.

Já a avaliação formativa é focada no acompanhamento contínuo da aprendizagem. Seu objetivo principal é oferecer feedback para que o estudante possa melhorar seu desempenho ao longo do percurso, corrigindo erros, aprimorando estratégias e avançando com base em suas necessidades. Ela valoriza o processo e não apenas o resultado.

Exemplos de avaliação formativa:

- Observação de participação e evolução do aluno em atividades em grupo.
- Feedbacks frequentes e construtivos sobre tarefas parciais.
- Roteiros de autoavaliação e coavaliação entre colegas.
- Portfólios de aprendizagem com registros semanais.
- Diálogos reflexivos com o estudante sobre seus avanços e dificuldades.

- Rubricas de avaliação de habilidades não técnicas.

A avaliação formativa tem caráter diagnóstico e orientador, ajudando o aluno a desenvolver autonomia, consciência do próprio processo de aprendizagem e melhoria contínua.

Como já mencionado anteriormente o ensino por competências comprehende 3 pilares: conhecimento, habilidades e atitudes. Na UNIARP, nestas 3 esferas há avaliações formativas que culminam em um conceito somativo (S, PM ou I).

Vamos a um exemplo:

“O professor da disciplina de matemática financeira planejou para sua disciplina desenvolver e avaliar conhecimentos, habilidades técnicas e não técnicas e atitudes da seguinte maneira”:

- Atitudes: compromisso e pró atividade através da co-criação do pacto de trabalho;
- Habilidades técnicas: aplicação dos cálculos e resolução de problemas matemáticos através de lista de exercícios;
- Habilidades não técnicas: raciocínio lógico e crítico através de um momento em sala com debates de casos reais e montagem de mapas conceituais;
- Conhecimento: através de uma avaliação teórica.

Supondo que o estudante hipotético W não tenha se saído bem em nenhum dos momentos de avaliação (primeiro período avaliativo - PA), o que fazer pensando em avaliações formativas?

1 – O estudante teve PM em atitudes:

Neste caso o docente tem o momento de feedback para alertá-lo e registrar um plano de melhorias no APA, assumindo um compromisso com tempo determinado para que o estudante melhore.

Importante ser claro no que se quer – objetividade, exemplo: “*você não está sendo prático, que tal nas próximas aulas você tomar a iniciativa de realizar a apresentação do exercício quando for solicitado?*”

Caso o estudante evolua, o conceito de atitudes, antes PM, passará a ser S no segundo período avaliativo.

2 – O estudante teve PM em habilidades (técnicas ou não técnicas)

Neste caso o docente também terá o momento de feedback para relatar as fragilidades que percebeu em relação as habilidades. Regista em APA e propõem um plano de melhoria claro e com tempo determinado. Exemplo: “*Percebi que você tem dificuldades em expressar suas ideias em relação aos resultados dos casos estudados, além de não te alcançado resultados positivos com o cálculo de juros compostos, vamos acordar aqui que vc vai procurar ajuda da monitoria, vai me trazer uma declaração que passou por auxílio deles e após isso vamos sentar para vc tentar me explicar o que aprendeu?*”

Caso o estudante compra com êxito o acordo, o PM será substituído por S no segundo período avaliativo.

3 - O estudante teve conceito PM em conhecimento.

Neste caso o estudante terá novas oportunidades de realizar a segunda avaliação, a terceira, e ainda no caso do ensino por competências haverá uma prova de recuperação (PA4). Nesta última, procura-se, na medida do possível incluir as questões que mais foram erradas pelos estudantes.

9. A IMPORTÂNCIA DE UM FEEDBACK CONSTRUTIVO

Continuando no mesmo assunto de avaliação formativa no ensino baseado em competências, o foco desloca-se da simples transmissão de conteúdo para o desenvolvimento de saberes integrados, que envolvem conhecimento, habilidades e atitudes aplicadas a contextos reais e complexos. Nesse modelo, a avaliação deixa de ser apenas classificatória e passa a ter papel formativo, orientando e promovendo o crescimento contínuo do estudante. É nesse cenário que o feedback construtivo se consolida como uma ferramenta pedagógica essencial.

Segundo Nicol e Macfarlane-Dick (2006), o feedback eficaz deve ajudar o aluno a compreender onde está em relação aos objetivos de aprendizagem, quais lacunas ainda precisam ser superadas e como ele pode avançar. Ou seja, trata-se de um instrumento regulador da aprendizagem, que fortalece o protagonismo do estudante, encoraja o autoconhecimento e alimenta sua motivação.

No contexto da educação médica, frequentemente usada como referência em metodologias ativas e ensino por competências, a AMEE (*Association for Medical Education in Europe*) propôs uma ferramenta prática e estruturada para o feedback formativo: os Cinco Passos do Feedback Eficaz, que pode ser aplicado em diversas áreas do ensino superior.

Os Cinco Passos para um Feedback Construtivo (AMEE, 2013)

1. Estabelecer um clima de confiança e respeito. Antes de oferecer qualquer devolutiva, é fundamental criar um ambiente acolhedor e seguro, no qual o estudante se sinta confortável para ouvir, refletir e dialogar.

2. Convidar o estudante a fazer uma autoavaliação. O processo inicia-se com o próprio aluno reconhecendo seus acertos e dificuldades. Isso reforça sua autonomia e consciência crítica sobre o próprio desempenho.

3. Reforçar os aspectos positivos observados. Valorizar o que foi bem feito aumenta a confiança do estudante e cria abertura para a escuta de críticas construtivas. O reconhecimento sincero fortalece o engajamento.

4. Apontar áreas de melhoria com sugestões específicas. Ao invés de críticas genéricas, o docente deve indicar com clareza e objetividade o que pode ser melhorado, sempre com foco no desenvolvimento e no processo.

5. Planejar ações futuras de aprimoramento com o estudante. O feedback deve se transformar em um plano de ação, com metas viáveis, orientações práticas e compromissos assumidos pelo próprio estudante, com acompanhamento contínuo.

Exemplo:

Imagine um estudante de Arquitetura que apresenta um projeto conceitual com boa originalidade, mas com fragilidades técnicas e ausência de fundamentação teórica. Aplicando os cinco passos:

- O professor acolhe o aluno em um espaço de conversa individual (passo 1);
- Pede que ele reflita sobre seus pontos fortes e fracos no trabalho (passo 2);
- Destaca sua criatividade e domínio visual (passo 3);

- Em seguida, sugere que ele retome os fundamentos técnicos e estude referências arquitetônicas para aprofundar o projeto (passo 4);
- Por fim, combinam que ele fará um esboço revisado e entregará uma nova versão com acompanhamento semanal (passo 5).

Esse processo, além de respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem do aluno, potencializa a construção da competência, pois integra conhecimento, habilidade de análise crítica e atitude proativa diante do próprio desenvolvimento.

10. REFERÊNCIAS

AMEE. Providing Feedback to Learners in Clinical and Academic Settings. AMEE Guide No. 98. Dundee: Association for Medical Education in Europe, 2013.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Editora, 2003.

BAIRD, Jo-Anne et al. **Assessment and learning**. London: SAGE Publications, 2017.

BLOOM, Benjamin S. et al. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: **Longmans, Green**, 1956.

FOPPA, Talize et al. **Manual para elaboração de questões de prova**. Caçador, SC: UNIARP, 2024.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 13. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 2, p. 199–218, 2006.

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

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências: competências, currículo e projetos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.