

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Administração

A INSERÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE:
um estudo em curso de graduação em Administração

Laci Siqueira

Belo Horizonte

2011

Laci Siqueira

**A INSERÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE:
um estudo em curso de graduação em Administração**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Costa Nunes.

Belo Horizonte

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S618i Siqueira, Laci
A inserção da noção de competências na prática docente: um estudo em curso de graduação em administração / Laci Siqueira. Belo Horizonte, 2011.
106f.: Il.

Orientadora: Simone Costa Nunes
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Administração.

1. Educação baseada na competência. 2. Prática de ensino. 3. Administração – Estudo e ensino (Superior). I. Nunes, Simone Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU: 378.147

A meus filhos, Guilherme e Priscila,
por tudo que representam em minha vida.

AGRADECIMENTO

No curso desta caminhada encontrei muitos parceiros que se dispuseram a emprestar-me paciência, carinho, apoio, sabedoria e incentivo. A todos devoto minha gratidão e meu afeto.

Primeiramente a Guilherme e Priscila, pelo carinho e amor, por toda compreensão e tolerância nos inúmeros momentos em que não pude dedicar-lhes a atenção que merecem e que eu tanto prezo oferecer.

À família e aos amigos, por compartilharem comigo das expectativas e dificuldades encontradas no percurso, mas, principalmente, pela dedicada amizade e pelo estímulo constante.

À Soiara pela compreensão com os pedidos de ausência ao trabalho para dedicar-me a alguma tarefa do mestrado. Meu sincero reconhecimento: não teria sido possível chegar até aqui sem seu apoio.

Ao coordenador e aos professores entrevistados, por me dedicarem seu tempo, interesse e atenção. Sua contribuição foi fundamental.

A todos os professores e funcionários da PUC Minas, pelo profissionalismo e pela atenção dedicada. Um agradecimento especial aos professores Téo, Patrus e José Márcio pela contribuição oferecida no roteiro de entrevistas.

À querida orientadora, professora Simone, tenho tanto a agradecer: ensinamentos, incentivo, apoio, paciência, zelo e delicadeza. A confiança demonstrada foi importante impulso nos momentos de desânimo.

A meus pais: uma saudade e eterna gratidão por terem mostrado os verdadeiros valores da vida, o caminho da busca, da perseverança, do bem e do otimismo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo financiamento do projeto que deu origem à dissertação, intitulado “O desenvolvimento de competências em cursos de graduação em Administração.”

A tantos e todos que fizeram parte dessa jornada, difícil citar todos, deixo meu muito obrigada .

A Deus, senhor do tempo e da vida, graças por tudo!

Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer.

Albert Einstein

RESUMO

Esta pesquisa, realizada a partir de metodologia qualitativa, buscou analisar o processo de ensino-aprendizagem em curso de graduação em Administração, mediante estudo de caso único, para responder como a noção de competências está inserida nas práticas docentes. A execução da pesquisa se deu a partir de entrevistas com o coordenador e docentes dos dois últimos períodos do curso. O trabalho permitiu aprofundar o entendimento da consistência existente entre (a) o projeto pedagógico do curso e a legislação pertinente ao ensino superior no Brasil, (b) o projeto pedagógico e as práticas docentes, (c) as práticas docentes e o processo de formação baseado nas competências, bem como identificar fatores intervenientes nesses processos. Como resultado, constatou-se que o projeto pedagógico do curso contempla as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais no tocante à inserção da noção de competências. Os resultados das entrevistas denotaram a existência de algumas práticas convergentes com a noção de competências, que, no entanto, acontecem de forma dispersa e desarticulada, bem como a falta de clareza por parte da maioria dos docentes quanto à lógica da pedagogia das competências. Assim, a conclusão deste trabalho foi de que não está configurado no curso um processo formativo baseado em competências. Concluiu-se, ademais, que o projeto pedagógico, embora instrumento norteador das ações político-pedagógicas da instituição de ensino, não é suficiente para ensejar uma mudança de paradigma do processo formativo tradicional para uma lógica de formação por competências, remetendo à necessidade de suporte institucional ao processo de mudança.

Palavras-chave: Competências. Pedagogia das competências. Projeto pedagógico. Graduação em Administração.

ABSTRACT

This research, carried out starting from a qualitative methodology, looked for to examine the process of teaching and learning in undergraduate course in Bachelor Business Administration through a single case study, to answer how the notion of competence is embedded in teaching practices. The implementation of the research occurred from interviews with teachers and the coordinator the last two periods of the course. This work provided further understanding of the consistency between (a) the pedagogical project of the course and the relevant legislation to higher education in Brazil, (b) the pedagogical project and educational practices, (c) teaching practices and training process based on the competencies as well as to identify factors involved in these processes. As a result, it was found that the pedagogical project of the course covers the guidelines of the National Curriculum Guidelines regarding the inclusion of the notion of competence. The interview results denoted the existence of some practices converged with the notion of competence, which, however, happen in a loose and disjointed, and that lack of clarity on the part of most teachers as to the logic of pedagogy of competencies. Thus, the conclusion of this work was that the course is not set up a training process based on competencies. It was, moreover, that the pedagogical project while guiding instrument of the political actions of the educational institution, is not sufficient to bring about a paradigm shift from the traditional educational process into a logic competencies by training, referring to the need for institutional support the process of change.

Key words: Competencies. Pedagogy of competencies - Pedagogical project - Bachelor Business Administration

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Formação tradicional <i>versus</i> formação por competências	33
Figura 2	Novos elementos pedagógicos do modelo de formação por competências	35
Figura 3	Avaliação das competências	39
Figura 4	Estrutura do referencial teórico	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das pesquisas	17
Quadro 2	Síntese dos trabalhos em cursos de graduação	18
Quadro 3	Os conceitos de competências: ênfases, enfoques e autores	27
Quadro 4	Competências transversais e técnicas – cursos de Administração – Brasil	50
Quadro 5	Distribuição dos docentes por período e turno	54
Quadro 6	Sistema de categorias de análise	56
Quadro 7	Síntese das etapas da pesquisa	57
Quadro 8	Formação por competências - convergência entre as correntes condutivista, funcionalista e construtivista	58
Quadro 9	Professores entrevistados	59
Quadro 10	Quadro resumo do bloco I – projeto pedagógico	65
Quadro 11	Quadro resumo do bloco II – processo ensino-aprendizagem	74
Quadro 12	Quadro resumo do bloco III – métodos avaliativos	80
Quadro 13	Quadro resumo do bloco IV – percepção do docente	87
Quadro 14	Quadro resumo do bloco V – orientação para competências	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas – cursos presenciais de graduação – BRASIL 2003 - 2008	44
Tabela 2	Administração (formação geral) – Brasil 2003 – 2008	44
Tabela 3	Curso Administração – BRASIL – décadas de 1960 a 1990	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coord.	Coordenador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E & S	Revista Educação e Sociedade
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
EnANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
O & S	Revista Organizações e Sociedade
RAC	Revista de Administração Contemporânea
RAE	Revista de Administração de Empresas
RAM	Revista de Administração Mackenzie
RAUSP	Revista de Administração da Universidade de São Paulo
READ	Revista Eletrônica de Administração
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TV	televisão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1	Justificativa	19
1.2	Objetivos	20
1.2.1	<i>Objetivo geral</i>	20
1.2.2	<i>Objetivos específicos</i>	20
1.3	Estrutura do trabalho	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	A noção de competências – um foco no trabalho e na educação	22
2.1.1	<i>Competências no trabalho – três perspectivas</i>	22
2.1.2	<i>Competências sob o enfoque da educação</i>	28
2.1.3	<i>A formação para o trabalho com base na pedagogia das competências</i>	30
2.2	O ensino superior de Administração	43
2.2.1	<i>A demanda por administradores e a evolução do ensino em Administração</i>	43
2.2.2	<i>A graduação em Administração no contexto das reformas na Educação</i>	48
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	52
3.1	A estratégia e o método	52
3.2	Unidade empírica	53
3.3	Coleta de dados	54
3.4	Estratégia de tratamento e análise dos dados	55
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	58
4.1	Perfil dos entrevistados	58
4.2	Bloco I – Projeto pedagógico	60
4.3	Bloco II – Processo ensino-aprendizagem	66
4.4	Bloco III – Métodos avaliativos	74
4.5	Bloco IV – Percepção do docente	81
4.6	Bloco V – Orientação para competências	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICES	104

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1960, o mercado de trabalho vem exigindo dos trabalhadores uma nova gama de conhecimentos e atitudes capazes de enfrentar as mutações decorrentes de novos conceitos de produção e trabalho. Tais exigências recaem sobre uma "[...] capacidade necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho" (HIRATA, 2001, p. 130). O grau de absorção da capacidade intelectual do empregado tem se tornado gradativamente maior. Os trabalhadores precisam lidar com ideias e conceitos novos, imbuídos de uma visão sistêmica dentro do contexto global (KOCHAN, 2006).

A noção de competências emerge nesse contexto de mutação da relação empresa-ambiente e empresa-trabalhador, apresentando-se como um construto multidisciplinar que perpassa, entre outras disciplinas, a Administração, em especial a Gestão de Recursos Humanos, e a Educação. Com tal diversidade em torno do tema, observa-se a existência de diferentes perspectivas e utilizações dadas pelos autores que o abordam¹. Uma delas é a perspectiva construtivista, formada em sua maioria por autores franceses, na qual a definição das competências apresenta uma forma dinâmica, flexível e contextualizada. Para essa corrente, a noção de competências traduz-se em uma capacidade e disposição do indivíduo de integrar e mobilizar conhecimentos diversificados aplicando-os de forma pertinente em um determinado contexto (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001).

Para Ropé e Tanguy (2003), o tema competências não é apenas um modismo, pois já possui um caráter extensivo e duradouro nos debates. Almada (1996) acrescenta que o enfoque da competência busca responder à necessidade de melhorar a qualidade da formação de recursos humanos e da educação, frente à evolução da tecnologia e dos processos produtivos, visando à competitividade das empresas, mas alcança magnitude ao se deparar também com o objetivo de melhorar as condições de vida dos trabalhadores. Trata-se de uma tendência internacional que se iniciou nos países centrais, mas que se estende para os países em desenvolvimento sob características e práticas diferenciadas que buscam atender ao contexto de cada local (MERTENS, 1996). A exigência de melhoria da qualidade da educação tem levado os países e os sistemas educativos a pensarem a questão, reconhecendo, no entanto, a complexidade do fenômeno educacional.

¹ As abordagens serão apresentadas em capítulo específico (Cap.2 Referencial Teórico).

Seguindo essa tendência, no Brasil, desde a década de 1990, têm ocorrido transformações no ensino superior com o objetivo manifesto de melhoria de eficiência e de qualidade dos cursos e das instituições de ensino. Tais alterações se traduzem na legislação por meio de leis e resoluções que regulam o ensino superior (TRIGUEIRO, 2003). Destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 2010a), que tem como pontos centrais de reforma, para o nível superior, a avaliação dos cursos e das instituições e a flexibilidade curricular (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). No tocante ao processo avaliativo, o credenciamento, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento das instituições de ensino superior (IES) condicionam-se ao desempenho medido por tal avaliação. Tais práticas avaliativas, embora ainda alvo de discussões e críticas² pelos limites que apresentam e que, muitas vezes, dificultam o cumprimento de seus objetivos manifestos, intentam o aprimoramento das instituições de ensino superior.

Para Oliveira (2005), uma das demandas que recai sobre a escola é levar o egresso do curso superior ao desenvolvimento de visão crítica, autonomia, flexibilidade, postura ética e à capacidade de aprender a aprender para acompanhar a velocidade das transformações ambientais. Espera-se uma formação integral do graduando no sentido não só da absorção de conhecimentos, mas que, durante o curso, a escola leve-o a formar e desenvolver, também, habilidades, atitudes e valores. Trata-se de um processo em que o papel da escola e da educação é o da preparação de um profissional capaz de atuar em um contexto de rápidas mudanças em um ambiente de negócios que se mostra instável e complexo.

Nesse contexto de reformulações do ensino no Brasil, a formação por competências assumiu grande significado. Fruto de debate iniciado nos anos 1980, a noção de competências, no âmbito da regulamentação do ensino, foi introduzida em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2010a), e norteou a elaboração das diretrizes curriculares nos diversos níveis escolares. Os currículos dos cursos de graduação começaram a ser alterados a partir de 1997 (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

A formação baseada em competências é um processo de ensino-aprendizagem que visa desenvolver no aluno a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e situações (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001). Impõe uma mudança de paradigma do foco tradicional de reprodução do conhecimento para o desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 1999a; BURNIER, 2001; VARGAS;

² As discussões em torno do processo avaliativo não foram objeto deste trabalho e podem ser vistas em ANDRIOLA (2008).

CASANOVA; MONTANARO, 2001; MENINO, 2006; RUÉ, 2009; ZABALA; ARNAU, 2010).

Perrenoud (1999a) esclarece que a formação por competências não ocorre em detrimento do conhecimento, mas, antes, é uma abordagem que aponta o conhecimento como recurso a ser mobilizado na identificação e resolução de problemas contingentes em situações complexas. Para esse autor o processo de formação por competências requer uma mudança cultural nas instituições de ensino, nos docentes e nos alunos mostrando-se, assim, um processo de difícil implementação, o qual pode levar anos para se consolidar.

No tocante à escola, Perrenoud (1999b) adverte que não é fato que estar inserida em um contexto de mudança da sociedade por si só produzirá transformações em seu ambiente. A adaptação da escola pode ocorrer de forma tardia e defensiva se a política educacional nela vigente não for audaciosa e visionária.

Com relação aos docentes, Perrenoud (1999a, p. 56) alerta para a necessidade de uma revisão de seu papel no processo ensino-aprendizagem no contexto da formação por competências. O professor precisaria: rever sua relação com o saber — o saber deve ser contextualizado de maneira que possa ser mobilizado com consciência e discernimento para a ação; entender que o saber se apoia na ação; entender que, na formação por competências, compete ao professor induzir as ligações entre "conhecimentos e situações concretas", o que levará, muitas vezes, à renúncia de um repasse do saber conduzido por uma forma convencional de estruturação, posto que a organização do conhecimento, na mente do aluno, poderá se dar de forma singular a partir de uma dada situação ou problema; ter ele mesmo, professor, a prática da mobilização de seu saber como instrumento para a ação.

Por todo o exposto, a inserção da noção de competências no ensino superior se afigura como desafiadora. Ressalta-se, nesse contexto, o ensino superior de Administração, caracterizado pela grande oferta de número de cursos no cenário educacional brasileiro. A história da expansão dos cursos de Administração no Brasil remonta à década de 1970. A partir do final da década de 1960, o plano econômico do país privilegiou a participação de grandes unidades produtivas, o que levou ao surgimento e crescimento de empresas estrangeiras e estatais, bem como de empresas privadas nacionais de médio porte. Diante das mudanças no campo econômico, o mercado demandava mais técnicos qualificados para assumirem atividades administrativas de maior complexidade, tanto no âmbito da administração pública quanto privada. O atendimento a tal demanda levou a um processo expansionista dos cursos de Administração. Pela própria natureza do ensino de Administração, a abertura de novos cursos se mostrava vantajosa na medida em que não

requeria alto investimento em laboratórios ou recursos tecnológicos para sua implantação e se deu com orientação preponderante para a rentabilidade dos investimentos. Entretanto, se em sua origem a instituição dos cursos de Administração se deu em universidades³, a expansão desses cursos se deu, principalmente, junto a faculdades isoladas da iniciativa privada, num processo de privatização do ensino e de desvinculação do modelo que associa ensino e pesquisa, posto que as instituições não universitárias não estão obrigadas a adotar tal modelo (MARTINS, 1989). No entanto, conforme expõe Nicolini (2003), tal expansionismo acelerado resultou em uma massificação do ensino que requer uma pedagogia inovadora para que não se detenha na estagnação.

As reformas na educação parecem querer responder a esse desafio ao pretender a melhoria da qualidade das instituições de ensino.

Assim, no Brasil, a institucionalização da noção de competências no ensino apoia-se em iniciativa política do Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 2010a), e alcançou o curso superior de Administração mediante a Resolução n. 4/2005⁴ (BRASIL, 2010d), de 13 de julho de 2005, editada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). O texto oficial da Resolução preconiza que a organização curricular do curso deveria se dar em termos do projeto pedagógico, perfil do formando, competências e habilidades, entre outros (BRASIL, 2010d).

Decorridos cinco anos da edição da Resolução n. 4/2005 e diante da problematização levantada para a construção do processo de formação baseada nas competências, apresenta-se a possibilidade da existência de um hiato entre a expectativa de formação acadêmica pautada no perfil para o egresso do curso superior, o projeto político-pedagógico das instituições de ensino e as práticas pedagógicas existentes.

Observa-se que as pesquisas empíricas no Brasil no tocante a esse tema são escassas. Em pesquisa realizada em diversos periódicos⁵, trabalhos apresentados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ao Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD) e em bancos de teses e

³ Universidades são instituições pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e de extensão e por terem, obrigatoriamente, em seu quadro docente, um terço de professores com titulação de mestrado e doutorado e um terço de professores em regime de trabalho integral (BRASIL, 2010a).

⁴ Resolução n. 4/2005 institui as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração (BRASIL, 2010d).

⁵ Periódicos pesquisados: Educação e Sociedade (E&S), Revista de Administração de Empresas (RAE), Revista de Administração Contemporânea (RAC), Organização e Sociedade (O&S), Revista de Administração Mackenzie (RAM), Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP), Revista Eletrônica de Administração (REAd).

dissertações de instituições de ensino superior⁶, no período compreendido entre 2000 e 2010, encontraram-se quarenta trabalhos que abordam o desenvolvimento de competências sob o enfoque da educação, com apresentação de dados empíricos. Desses, nove trabalhos tratavam das competências do docente; cinco abordavam a formação de competências no ensino técnico profissionalizante e dois no ensino fundamental; três cuidaram da formação de competências na pós-graduação *lato e stricto sensu*; cinco trataram das competências organizacionais e dos gestores de instituições de ensino superior; um abordou as competências dos gestores de escolas públicas; dois cuidaram do desenvolvimento de competências associado a grupos de pesquisa de instituições de ensino superior; e, finalmente, treze exploraram a formação de competências na graduação. O Quadro 1 apresenta um resumo do exposto.

Número de trabalhos	Tema abordado
13	Formação de competências na graduação
9	Competências do docente
5	Formação de competências no ensino técnico profissionalizante
5	Competências organizacionais e dos gestores de instituições de ensino superior
3	Formação de competências na pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>
2	Formação de competências no ensino fundamental
2	Desenvolvimento de competências em grupos de pesquisa em instituições de ensino superior
1	Competências dos gestores de escolas públicas

Quadro 1 - Síntese das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa bibliográfica de 2000 a 2010.

Dos treze trabalhos realizados com cursos de graduação, um abordou o tema com foco na formação de competências no curso de Desenho Industrial; outro visava identificar a contribuição do *e-learning* no desenvolvimento de competências do administrador; outro, a formação de competências por meio do estágio na graduação em Administração; dois buscaram identificar e analisar a opinião dos alunos sobre as competências adquiridas no curso de graduação em Administração de Empresas; e oito trabalhos analisaram a inserção da noção de competências no ensino superior de Administração.

O Quadro 2 sintetiza tais informações.

⁶ IES pesquisadas: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Número de trabalhos	Tema abordado
8	Inserção da noção de competências no ensino superior de Administração
2	Formação de competências no curso de Administração na percepção dos alunos
1	Formação de competências no curso de Desenho Industrial
1	Formação de competências por meio do estágio na graduação em Administração
1	Contribuição do <i>e-learning</i> no desenvolvimento de competências do administrador

Quadro 2 - Síntese dos trabalhos em cursos de graduação

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa bibliográfica de 2000 a 2010.

Destaca-se desses trabalhos o apontamento da necessidade de novas pesquisas "que aprofundem a análise dos programas das disciplinas dos cursos, que investiguem a prática docente em sala de aula e os meios de ensino utilizados, bem como o processo de avaliação." (NUNES; BARBOSA, 2006, p. 15). Ressalta-se, também, a conclusão de Nunes e Barbosa (2007, p.1) de que "não se verificou a existência de uma proposta capaz de articular as competências a serem desenvolvidas com a prática docente".

Ainda Nunes et al. (2010, p. 58), que vêm se dedicando há alguns anos ao estudo do desenvolvimento de competências em cursos de graduação, constatam não se perceber ainda, na realidade dos cursos, "a aplicação de uma Pedagogia das Competências, como uma proposta que direciona todas as ações nos cursos".

A visão de Silva (2008, p. 102) conflui para os apontamentos relatados ao afirmar que o alcance, os limites e as possibilidades do movimento de reforma na Educação, tanto quanto o impacto sobre a organização das escolas, carecem de pesquisas que investiguem o cotidiano dessas instituições, levando em conta as alterações promovidas em "[...] suas escolhas, encaminhamentos, modos de pensar e de fazer, mudanças ocorridas, enfim, na própria cultura escolar."

Assim, as observações relatadas remetem à necessidade de aprofundar as investigações sobre as práticas pedagógicas nas instituições de ensino superior, buscando por fatores intervenientes no processo. Diante dessas questões, levanta-se a seguinte pergunta, que é a motivação deste trabalho: como a noção de competências está inserida na prática docente em curso de graduação em Administração?

1.1 Justificativa

Para fazer frente ao mercado de trabalho atual, o processo de formação e qualificação do trabalhador tem sido foco de discussões. Destaca-se, nesses debates, a noção de competências, que passa a figurar nos currículos do ensino superior como orientação pedagógica para formação de um profissional alinhado com o ambiente socioeconômico contemporâneo.

Nos cursos de Administração, a partir da instituição da Resolução n. 4/2005, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2010d), o currículo do curso deve prever competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas pelos graduandos durante o processo de formação acadêmica.

O curso superior de Administração tem se apresentado como um dos mais ofertados no Brasil, tanto quanto o que revela maior índice de expansão em número de cursos presenciais. No período de 2003 a 2008 cresceu 34,4% (INEP, 2010).

Nesse contexto, mostra-se relevante discutir o processo de formação acadêmica dos administradores, com especial destaque para a pedagogia das competências por seu alinhamento com a proposta de adequação da formação ao mercado de trabalho.

Assim, dentre os cursos de ensino superior, o curso de Administração foi objeto de escolha para este trabalho por sua expressividade no cenário acadêmico brasileiro e por sua inserção e aderência, como escola de negócios, ao contexto socioeconômico do país, em suas diversas etapas históricas até a atualidade. Foi escolhida uma instituição de ensino do estado de Minas Gerais que oferta o curso de Administração. O critério de escolha privilegiou o fato de tratar-se de uma universidade. Esse tipo de instituição, na qual estão associados ensino, pesquisa e extensão, reúne um elenco de funções atreladas ao progresso e à transmissão do conhecimento e fornecem uma base primordial para o desenvolvimento e a formação de recursos humanos (DELORS, 2003). A instituição eleita oferta o curso há mais de quarenta anos, estando já consolidada e reconhecida no cenário educacional. Ademais o curso ofertado tem como natureza a formação geral em Administração, o que se ajusta aos propósitos da presente pesquisa. O interesse é avaliar como o curso investigado se articula para inserir a noção de competências em sua proposta pedagógica e nas práticas docentes, em consonância com a proposta do Ministério da Educação (MEC). Espera-se contribuir para uma reflexão quanto ao processo formativo no curso de Administração, com enfoque na formação baseada em competências.

Cabe, ainda, ressaltar que a investigação proposta pretende orientar-se pelos textos oficiais que legislaram a reforma educacional brasileira, e a conseqüente proposta de uma formação baseada em competências, a partir de um modelo institucional. Considerando-se que muitas aproximações podem ser feitas às medidas instituídas na reforma da educação no Brasil (RAMOS, 2002), torna-se difícil asseverar qual perspectiva teria sido assumida. Apesar disso, a análise dos dados obtidos pautou-se na corrente construtivista que atribui um enfoque contextual à noção de competências e permite considerar-se o caráter dinâmico, flexível e adaptável dessa noção.

Uma vez que o princípio norteador da formação baseada em competências está posto desde 2005, a pesquisa pretende contribuir para o conhecimento do estágio atual de implantação dessa proposta, em especial quanto às práticas docentes, e para o conhecimento do nível de entendimento do corpo docente em relação à mudança requerida e quanto ao suporte teórico que deu origem à proposta.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o processo de ensino-aprendizagem em curso de graduação em Administração, com base na formação por competências, a partir do projeto pedagógico e da prática docente.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Analisar o projeto pedagógico do curso à luz dos elementos da formação por competências.
- b) Avaliar se o projeto pedagógico do curso exerce influência no corpo docente como instrumento orientador para a formação por competências.
- c) Analisar a percepção dos docentes quanto à formação por competências.

d) Analisar o uso da noção de competências no processo de ensino-aprendizagem.

1.3 Estrutura do trabalho

Para atender aos objetivos propostos, este trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta introdução.

O segundo capítulo trata do referencial teórico, que apresenta discussão teórico-conceitual, com noções que dão suporte e embasamento ao trabalho. De início apresenta-se a noção de competências sob o enfoque do trabalho e da educação, mostrando as três grandes correntes de pensamento sobre o tema: a condutivista, a funcionalista e a construtivista, e os principais autores em cada uma dessas áreas de estudo. Na sequência, aborda-se a questão da formação baseada em competências, descrevendo os processos, ou subsistemas, que orientam os programas formativos, a saber: identificação, normalização, formação e certificação das competências. Segue-se um histórico do curso de Administração, mostrando sua relevância no cenário educacional brasileiro, por ser um dos cursos mais ofertados e o que revela maior índice de expansão em número de cursos presenciais. A seção seguinte apresenta as reformas ocorridas na educação superior no Brasil, a centralidade da noção de competências nesse contexto e o rebatimento dessa discussão no curso superior de Administração. Finalizando esse capítulo, apresenta-se uma representação da estrutura teórica do estudo.

O terceiro capítulo detalha a metodologia de pesquisa, apresentando a estratégia e o método que foram utilizados, a unidade empírica, a forma de coleta, o tratamento e a análise dos dados e um quadro síntese das etapas da pesquisa.

Segue-se o quarto capítulo com a apresentação e análise dos dados obtidos segundo a metodologia descrita e finaliza-se com o quinto capítulo, no qual se apresentam as considerações finais e a conclusão consolidando todo o trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A noção de competências – um foco no trabalho e na educação

Este capítulo pretende explorar diversas abordagens sobre a noção de competências, notadamente tratando das competências individuais. Parte de uma revisão histórica e contextualizada com ênfase nas perspectivas do trabalho e da educação e explora a proposta de transição do sistema de ensino do paradigma tradicional para uma opção pedagógica fundamentada na formação por competências.

2.1.1 *Competências no trabalho – três perspectivas*

Em um cenário de transformações do ambiente de negócios e do mercado de trabalho, a discussão sobre a gestão do trabalho e de pessoas e a busca por novas referências e práticas ganha grande conotação no campo da administração de empresas (RUAS et al., 2005). À medida que evoluem as abordagens sobre as complexas questões que envolvem o trabalho, a noção de competências ganha espaço e centralidade⁷.

A noção de competências tem se apresentado com múltiplos entendimentos e perspectivas. Para Le Boterf (2003), trata-se de um conceito ainda em construção. A esse respeito, Ruas et al. (2005) argumentam que a evolução do conceito varia no tempo e de acordo com a ênfase dada à sua aplicação. Para esses autores o fato de tratar-se de uma noção de emprego multidisciplinar (Sociologia, Psicologia, Economia, Educação e Administração) é um reforço a essa heterogeneidade de perspectivas conceituais.

Sendo difícil o estabelecimento de uma "definição partilhada" (PERRENOUD, 1999b, p. 19), buscou-se, aqui, a apresentação de alguns conceitos de forma a registrar as diferentes perspectivas e utilizações dadas pelos autores.

⁷ Em Hirata (2001) pode-se encontrar uma análise sobre a evolução da qualificação para o trabalho, ligada às mudanças tecnológicas e nas empresas, e o debate acadêmico que envolve o paradigma da qualificação e o modelo de competências. Tal discussão não foi objeto deste trabalho.

Não obstante a diversidade, é possível identificar três grandes correntes de pensamento em torno da noção de competências: uma francesa, uma inglesa e outra americana (BRANDÃO, 2007).

Nos Estados Unidos da América, o debate sobre competências emergiu por volta dos anos 1970. McClelland e Boyatzis foram dois autores cuja obra se tornou referencial e orientou as discussões sobre o tema naquele país (FLEURY; FLEURY, 2001). McClelland foi o precursor. Considerou as competências como *inputs* trazidos para o trabalho pelas pessoas. Para esse autor, as competências são características diferenciadas que um indivíduo possui e que conduzem a um desempenho elevado, configurando-se, assim, uma relação causal entre as competências e o desempenho (GOUVEIA, 2007).

A partir da teoria de McClelland, Boyatzis buscou identificar quais seriam as características distintivas dos gestores de sucesso, concluindo por fatores como motivação, experiência, traços de personalidade, características de comportamento e habilidades, que, utilizadas de maneira integrada, influam no desempenho (GOUVEIA, 2007). Assim, conforme Boyatzis, as competências estão ligadas à natureza humana. Revelam-se em comportamentos observáveis e desdobram-se em resultado para a organização (BITENCOURT, 2001). Para Bitencourt (2001), a abordagem de Boyatzis enfatiza a formação e os resultados, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento, de habilidades e atitudes⁸ para obtenção de *performance* mais elevada.

Spencer e Spencer (1993) também correlacionam competências ao desempenho no trabalho em sua abordagem. Para esses autores as competências são características intrínsecas do indivíduo que não só influenciam como também se constituem em referencial para seu desempenho. Como resultado de pesquisas realizadas com duzentos tipos de trabalho diferentes, esses autores apontaram que o desempenho superior se relaciona a um conjunto de competências específicas combinadas de forma particular.

É nessa direção que se alinha a corrente americana, chamada condutivista (RAMOS, 2002), no sentido de que as competências estão relacionadas às capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes), significando um grupo de atributos do indivíduo que explicam alto desempenho. Para essa perspectiva, as competências devem estar ajustadas às necessidades dos cargos nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001) e podem ser preditas e estruturadas (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000).

⁸ Também pode ser entendido o conhecimento como saber, habilidade como saber fazer e atitude como saber ser. (LE BOTERF, 2003)

Há críticas relativas à corrente condutivista no sentido de que o foco no desenho dos cargos, próprios do *taylorismo*, não atende mais às organizações complexas que atuam em ambiente empresarial em que apenas o produto não traz diferencial competitivo, mas antes as pessoas e seu potencial (FLEURY; FLEURY, 2001). Outra argumentação contrária a esse enfoque diz que o fato de as pessoas deterem certas habilidades/destrezas para determinado trabalho não assegura que as utilizarão para produzir o resultado demandado (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000). Em Sandberg (2000) encontra-se que tal abordagem, orientada ao trabalhador, tem sido criticada também por apresentar e descrever as competências de forma muito genérica e abstrata, tendo um valor limitado como base para o desenvolvimento de competências.

De forma semelhante à linha americana, para a corrente inglesa, chamada funcionalista (RAMOS, 2002), as competências também são tidas como um conjunto de atributos. Diferencia-se, porém, ao tomar o trabalho e não o trabalhador como ponto de partida, por isto é vista como uma abordagem orientada ao trabalho (SANDBERG, 2000).

Nessa corrente, a definição dos atributos pessoais relevantes ao bom desempenho parte da análise das atividades consideradas fundamentais na execução de determinado trabalho, ou seja, a partir do contexto do trabalho e não da dimensão do indivíduo. A partir das atividades são descritos os atributos necessários para realizá-las. Assim, essa corrente é capaz de apresentar as competências de forma mais detalhada. Os críticos a essa abordagem, no entanto, entendem que listar atividades de trabalho não é suficiente para indicar os atributos necessários à realização eficaz dessas atividades (SANDBERG, 2000).

Na corrente francesa, chamada construtivista (RAMOS, 2002), a noção de competência surge por volta dos anos 1970 e ganha espaço nos anos 1980. A preocupação era aproximar a formação profissional das exigências do mercado de trabalho. O que permeia esse debate é a discussão da interface entre conhecimento e competências e a habilitação do profissional para "saber agir"⁹ no exercício de suas atividades (FLEURY; FLEURY, 2001).

A evolução do discurso francês a partir dos anos 1990 dispõe que as competências do indivíduo são representadas pelos resultados obtidos diante da experimentação do conhecimento em contextos e graus de complexidade diferenciados (FLEURY; FLEURY, 2001; BRANDÃO, 2007).

Um dos expoentes da literatura francesa, Le Boterf (2003, p., 40) apresenta competências como “[...] disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação

⁹ Indica capacidade de ir além do prescrito. Saber atuar com pertinência diante do imprevisto e da contingência sendo mesmo capaz de prever sua ocorrência e consequências (LE BOTERF, 2003).

específica”. Para esse autor a competência é funcional e contextualizada e sua existência se condiciona à colocação em prática dos conhecimentos adquiridos. Assim, somente se o conhecimento do indivíduo for mobilizado para ser utilizado de forma adequada em dada situação poder-se-á falar de competência¹⁰. A integração consciente e pertinente de conhecimentos/saberes diversificados em um determinado contexto (o "saber combinar") está no centro das competências. É a incorporação da inteligência na produção. Tal premissa requer empregados com capacidade de iniciativa e adaptação, para fazerem frente a um cenário de imprevisibilidade, complexidade e incerteza do ambiente.

Nessa mesma linha de pensamento encontra-se Zarifian (2001), outro importante autor francês, que discorre sobre a importância de integrar várias dimensões para um perfeito entendimento da noção de competências e sua mobilização consciente. São elas: autonomia e iniciativa, assunção de responsabilidade e envolvimento do indivíduo, transformação do conhecimento adquirido para aplicação prática diante de situações diversificadas e uma mobilização dos vários atores envolvidos numa mesma situação para compartilhamento das ações e assunção de corresponsabilidade.

Além das abordagens já apresentadas, vários outros autores deram sua contribuição para o enriquecimento do construto. Pode-se citar Gonczi (1996), que mescla alguns elementos da corrente condutivista e construtivista e acrescenta a dimensão ética. Para esse autor, a noção de competências deve integrar a ênfase nos atributos pessoais e na tarefa para a percepção do desempenho e dos resultados alcançados pelo indivíduo e, ademais, considerar também o contexto em que o trabalho é executado, inclusive o contexto cultural. Para esse autor, tal integração propicia uma visão mais ampliada e, ademais, possibilita a inserção da noção de valores e ética no conceito de competência. Dessa forma o conhecimento é combinado com as habilidades do indivíduo e com sua percepção ética em relação aos resultados a serem produzidos no ambiente em que se desenrola o trabalho.

No cenário brasileiro, aos debates sobre competências, inicialmente pautados na perspectiva condutivista, foram se incorporando também as noções advindas da literatura francesa e inglesa (FLEURY; FLEURY, 2001), gerando novos enfoques que se aproximam mais de uma ou outra concepção, conforme a orientação do autor. Vários autores nacionais têm-se dedicado ao tema. Ruas et al. (2005, p. 5), em revisão às publicações nacionais sobre competências, assinalam que autores brasileiros têm sido citados de forma recorrente

¹⁰ Tal entendimento é referenciado por Vargas, Casanova e Montanaro (2001) como o "querer fazer".

mostrando que há uma "reação importante da produção nacional nesse campo". Assim, destacam-se algumas definições encontradas na literatura brasileira.

Dutra, Hipólito e Silva (2000), aproximando-se da corrente americana, incorporam ao conceito a dimensão estratégia das organizações. Definem competências como uma capacidade pessoal (acervo de conhecimento, habilidades e atitudes) para gerar resultados esperados, de acordo com a estratégia organizacional.

Fleury e Fleury (2001, p. 188), resgatam elementos da corrente construtivista e agregam ao conceito a dimensão social do indivíduo. Definem competências como "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo".

Para Ruas (2001, p. 249), numa aproximação ao pensamento construtivista, agir com competência é mobilizar um "repertório de recursos", tais como capacidades cognitivas, integrativas e relacionais, conhecimentos, etc., em situações complexas e desafiadoras. Esses autores acrescentam que a utilização desses recursos, nas mais diversas situações, reforça o aprendizado e o desenvolvimento das competências.

Reconhecendo a pluralidade de enfoques acerca da noção de competências, Bitencourt (2001) buscou sistematizar diversos conceitos encontrados na literatura americana, latino-americana, francesa e australiana, mostrando a ênfase que cada autor dava à sua conceituação. Analisou vinte e uma definições e categorizou-as em oito ênfases. O Quadro 3 mostra tais ênfases, os respectivos enfoques associados e os autores correspondentes.

Ênfase	Enfoque	Autores
Formação	Desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes do indivíduo	Boyatzis (1982), Parry (1996), Boog (1991), Becker (2001), Spencer e Spencer (1993), Magalhães <i>et al.</i> (1997), Hipólito (2000), Dutra <i>et al.</i> (1998), Sandberg (1996)
Capacitação	Aptidão do indivíduo	Moscovici (1994), Magalhães <i>et al.</i> (1997), Dutra <i>et al.</i> (1998), Zarifian (2001)
Ação	Práticas de trabalho e capacidade de mobilização de recursos	Sparrow e Bognanno (1994), Durand (1998), Hase <i>et al.</i> (1998), Cravino (2000), Ruas (1999), Moscovici (1994), Boterf (1997), Perrenoud (1998), Fleury e Fleury (2000), Davis (2000), Zarifian (2001)
Mobilização	Articulação de recursos	Boterf (1997)
Resultados	Busca de melhores desempenhos	Boyatzis (1982), Sparrow e Bognanno (1994), Parry (1996), Hase <i>et al.</i> (1998), Becker <i>et al.</i> (2001), Spencer e Spencer (1993), Cravino (2000), Ruas (1999), Fleury e Fleury (2000), Hipólito (2000), Dutra <i>et al.</i> (1998), Davis (2000), Zarifian (2001)
Perspectiva dinâmica	Questionamento constante do trabalho	Hipólito (2000)
Autodesenvolvimento	Processo de aprendizagem individual	Bruce (1996)
Interação	Relacionamento com as pessoas	Sandberg (1996)

Quadro 3 – Os conceitos de competências: ênfases, enfoques e autores

Fonte: BITTENCOURT, 2001. Adaptado.

Com base nesses estudos, Bitencourt (2001, p. 230) propõe uma conceituação que destaca a base relacional entre os diversos aspectos, com ênfase na questão processual e contextual, e acrescenta questões como autodesenvolvimento, convivência social e autorrealização. Assim, essa autora entendeu competências como um "processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes", no qual o indivíduo é agente da construção de suas competências, que ocorre na interação não só no ambiente de trabalho mas também nas relações familiares e sociais.

Enfim, apesar das diferentes origens e perspectivas conceituais em torno da noção de competências, é possível identificar pontos comuns entre as diversas concepções. São eles:

a) estão relacionadas a um conjunto de atributos, que são citados sob diversas denominações como conhecimentos, saberes, aptidões, habilidades, saber-fazer, saber-ser, comportamentos e atitudes;

b) estão associadas a desempenho, seja pela produção de resultados ou pela resolução de problemas em situações de trabalho.

Contextualizada a discussão das competências sob o enfoque do trabalho, a subseção seguinte mostra a abordagem desse tema sob o domínio da educação.

2.1.2 Competências sob o enfoque da educação

O debate sobre a noção de competências se estende também ao campo da educação traduzido sob vários conceitos e entendimentos.

Observa-se a aproximação da escola com o mundo das empresas, no sentido de preparar o profissional para esse mercado, " [...] por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los." (ROPÉ; TANGUY, 2003, p. 18). Para Zabala e Arnau (2010), o enfoque das competências na educação pode significar uma perspectiva para o ensino na direção de uma formação para a vida, que se configure de forma integral e justa.

Na visão de Mertens (1996), mesclando as perspectivas condutivista e construtivista, a noção de competências se refere a um acervo de conhecimentos e habilidades requeridas para o alcance de resultados esperados em um dado contexto.

Para Vargas, Casanova e Montanaro (2001), as competências se constituem na capacidade de desempenhar um trabalho e alcançar os resultados esperados mobilizando conhecimento, compreensão e habilidades. Reforçam ainda que o trabalhador deve ser capaz de utilizar sua capacidade de solucionar problemas em situação de contingência. As competências podem ser identificadas, medidas e avaliadas e podem ser objeto de programas de formação.

Desaulniers (1997, p. 54) aponta que, na esfera educativa, há um deslocamento da noção de saberes para a de competência. Sob influência construtivista, essa autora define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes no trabalho, os quais são adquiridos por meio da formação, da qualificação e da experiência social. Ressalta ainda que os conceitos de vários autores apontam que "[...] a construção da competência supõe todos os tipos de saberes (formais, informais, teóricos, práticos/da experiência, sociais...), desde que sejam articulados de maneira eficaz, em face dos desafios encontrados no posto de trabalho".

Ramos (2002) apresenta competências como saberes e capacidades adquiridos via formação e experiência, bem como a capacidade do indivíduo de transferir o aprendizado para aplicá-lo em situações diferentes.

Perrenoud (1999, p. 7), respeitado estudioso suíço na arena educacional, de abordagem construtivista, aponta competência como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles." Perrenoud (2000) enfatiza que competência é a capacidade do indivíduo de mobilizar "recursos cognitivos", tais como conhecimento, informações, etc., para solucionar situações de forma pertinente e eficaz, e acrescenta que as competências se desenvolvem de forma diferenciada nos indivíduos, de acordo com suas experiências. Portanto as competências estão associadas a diversos contextos vivenciados pelo indivíduo: culturais, profissionais, sociais, entre outros. Assim, algumas competências podem ser aprendidas na escola, outras não.

Também Ropé e Tanguy (2003, p. 16) ressaltam que uma das características fundamentais da noção de competências é sua indissociabilidade da ação, assim a competência só pode ser observada e avaliada mediante a capacidade do indivíduo de aplicar os "conhecimentos teóricos" em determinada situação. Para essas autoras, a noção de competências não se constitui em modismo mas em noção "testemunha de nossa época", tal a centralidade que vem ocupando na sociedade, por seu caráter extensivo e duradouro.

Stroobants (2003, p. 140) realça que o tema tem tido um interesse renovado não só por parte dos sociólogos do trabalho mas também por parte de antropólogos e formadores que, há muito, estudam os aspectos cognitivos das tarefas no trabalho. E ressalta que, embora se trate de uma noção complexa e sem unanimidade, há uma maneira geral de caracterizar competências por tipo de saber e por um corte desses saberes. Cita o *savoir faire*, entendido como os saberes práticos (antiga "manha do ofício"), e os saberes técnicos. Para essa autora, as competências no trabalho retornam à escola retraduzidas em perfis profissionais e normas de formação.

Por fim, em Tanguy (2003, p. 63), encontra-se a definição dada pelo Ministério da Educação Nacional da França para a competência: "aptidão para realizar, em condições observáveis, conforme exigências definidas".

Após essa exposição pode-se observar que, na arena educacional, a noção de competências possui um ponto de convergência entre a maioria dos autores, o qual se refere à capacidade do indivíduo de mobilizar ou pôr em prática os conhecimentos/saberes adquiridos. Especial destaque se dá à contribuição da perspectiva construtivista na educação pelo caráter contextual que atribui à noção das competências. Nessa perspectiva, a mobilização dos

saberes está atrelada às condições para sua aplicação. Assim, nessa corrente, tanto no domínio do trabalho, quanto no da educação, destaca-se o caráter dinâmico, flexível e adaptável da noção de competências.

A despeito de a noção de competências apresentar-se de forma multifacetada, destacam-se as palavras de Almada (1996), para quem o tema não pode ser uma questão isolada do trabalho ou da educação. Antes, deve haver uma integração e vinculação entre esses dois campos visando formar um homem único, posto que o homem não se segmenta.

O modelo da formação por competências, tratado na próxima subseção, parece aproximar-se dessa visão.

2.1.3 A formação para o trabalho com base na pedagogia das competências

Integrando educação e trabalho, apresenta-se a formação baseada em competências ou pedagogia das competências, cuja proposta orienta a formação para o desenvolvimento de competências que sejam replicáveis no ambiente de trabalho. A formação baseada em competência propõe que o processo de ensino-aprendizagem busque desenvolver a capacidade do aluno de mobilizar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los em diferentes contextos e situações contingentes (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

A pedagogia das competências emerge como uma tentativa de dar resposta às novas demandas do mundo da produção buscando readequar a formação às exigências de um trabalhador capaz de responder ao não prescrito, a antever e resolver problemas com autonomia e visão crítica (GONCZI, 1996; MERTENS, 1996; ARAÚJO, 2001; VARGAS, CASANOVA; MONTANARO, 2001; RAMOS, 2002; ROPÉ; TANGUY, 2003).

Por outra via, o assunto ainda suscita questionamentos e críticas em torno de dimensões, tais como o uso da noção de competências como instrumento que pode levar à regulação de comportamentos e atuação mediante instituição de normas e padrões, ou da transferência para o trabalhador da responsabilidade por sua empregabilidade, em contraponto à precarização das estruturas do trabalho, particularmente do trabalho formal (FIDALGO; FIDALGO, 2007; MACHADO, 2010). Para Ramos (2002), no entanto, a tendência que se apresenta é de não só a inserção mas, principalmente, a permanência no mercado de trabalho serem função da aquisição, validação e atualização constante das competências do trabalhador. Rué (2009, p. 27) corrobora tal visão, ao afirmar que, embora seja natural que

“uma proposta que tenha importantes raízes no campo da formação ocupacional e profissional seja vista com receio” no domínio da educação, o enfoque das competências é atual e pertinente, uma vez que é reflexo de profundas transformações no contexto social.

A definição de pedagogia das competências, trazida por Araújo (2001), esclarece que se trata de um conjunto de formulações que visa garantir práticas educativas que busquem o pleno desenvolvimento das capacidades humanas voltadas ao exercício profissional. Tem por objetivos explícitos o desenvolvimento de capacidades reais do indivíduo, a ampliação dos níveis de qualificação dos trabalhadores, a promoção do progresso econômico e da justiça social e a valorização do ser humano.

A elaboração de programas de formação baseados na pedagogia das competências orienta-se em quatro processos (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001), também chamados subsistemas da formação por competências (MERTENS, 1996; RAMOS, 2002): identificação, normalização, formação e certificação das competências (MERTENS, 1996; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001; RAMOS, 2002).

O primeiro, a identificação das competências, consiste na realização de uma análise qualitativa do trabalho visando levantar os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos mobilizados pelo trabalhador para o desempenho exitoso da atividade. Identificam-se as competências técnica, comportamental, operativa e social envolvidas na execução da tarefa. O produto desse processo é o perfil de competências que, dentre outras finalidades, é útil para tornar mais clara a relação entre empregadores e empregados. Uma característica do processo nessa fase é o envolvimento direto do trabalhador na definição das competências (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

O processo de identificação pode variar em função a) dos objetivos perseguidos, como, por exemplo, elaborar um programa de formação, conferir maior mobilidade à força de trabalho, etc.; b) do método utilizado para a realização, o qual pode variar em consequência do enfoque dado (perspectiva construtivista, funcionalista ou condutivista); c) e do âmbito de alcance pretendido, o qual pode ser nacional, setorial, empresarial, etc. (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001; RAMOS, 2002).

O subsistema seguinte diz respeito à normalização das competências e consiste em formalizar a descrição das competências identificadas. Trata-se de um processo que envolve diversos atores sociais (tais como empregados, empresas, instituições públicas, governo, educadores), pelo qual se busca convencionar um padrão de competências representativas de uma atividade ou área ocupacional. A conformação de conteúdo e alcance da norma está ligada ao método empregado para identificação das competências (condutivista, funcionalista,

construtivista) e o marco institucional (nacional, setorial, no âmbito da empresa ou ramo de atividade) (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001; RAMOS, 2002).

Com relação ao marco institucional, Mertens (1996) e Vargas, Casanova e Montanaro (2001) concordam que uma norma definida em âmbito nacional poderá conferir maior mobilidade profissional, pois pode referir-se a competências transferíveis entre postos de trabalho, empresas ou setores. Mertens (1996) acrescenta, ainda, que isto poderá melhorar as possibilidades de emprego do trabalhador. Contrapondo a esses autores, Machado (2010) objeta que a formalização das normas pode negar a natureza situacional da competência, posto que, ao prescrever normas e valores, desconsidera a possibilidade de outras concepções, podendo, inclusive, levar a pressupostos discriminatórios em torno de regiões, classes sociais, gênero, etc. No entanto, ao abordar o método de construção da norma, Ramos (2002, p. 82) parece conciliar a questão ao esclarecer que o resultado dependerá da forma de interpretar os diferentes contextos e situações e do método empregado para sua identificação. Assim, é possível chegar a "normas duras" quando tratadas sob a perspectiva funcionalista, ou a "normas brandas" se a abordagem for condutivista e a "normas contextuais" se identificadas sob uma abordagem construtivista. Logo, a norma poderá permitir a descrição não só da capacidade necessária para a obtenção de resultados eficientes em uma atividade mas também das capacidades requeridas para resolver problemas emergentes e para transferir os conhecimentos e habilidades do indivíduo para outros contextos profissionais. Desta feita, Ramos (2002) acrescenta que é esperado que uma norma pactuada possa melhorar a empregabilidade das pessoas, quando tratar de competências transferíveis e que possam ser atualizadas periodicamente.

Independente do método empregado, usualmente as normas assinalam o que o indivíduo deverá ser capaz de fazer, a forma como isto será avaliado, as condições em que o indivíduo deverá demonstrar sua competência e as evidências necessárias para caracterizar a consistência do conhecimento utilizado. O estabelecimento da norma de competências não se constitui em lei ou torna seu uso obrigatório, mas consiste em uma referência útil como base para elaboração de processos formativos e para dar conhecimento aos empregados do que é esperado deles (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Mertens (1996) defende que a norma é um referencial particularmente útil aos objetivos educativos na medida em que expressa as demandas do processo produtivo sobre o trabalhador, espelhando o que ele deve saber fazer. Esse sistema de informações dinâmico pode reorientar o desenho curricular, as metodologias de aprendizagem, a elaboração de materiais didáticos e sistemas de avaliação.

O terceiro processo é a formação das competências. Tal passo se caracteriza por orientar-se em perfis de competências previamente identificados e ter o processo de ensino-aprendizado centrado no desenvolvimento do "saber, saber fazer e saber ser e sua mobilização para enfrentar novas situações" (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001, p. 70).

A formação baseada em competências requer uma transição do modelo tradicional para uma pedagogia diferenciada que privilegie um ensino individualizado com conteúdos e estratégias flexíveis e participação ativa do aluno (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001, RUÉ, 2009).

A Figura 1 retrata as diferenças entre a formação tradicional e a formação baseada na noção de competências na visão de Vargas, Casanova e Montanaro (2001).

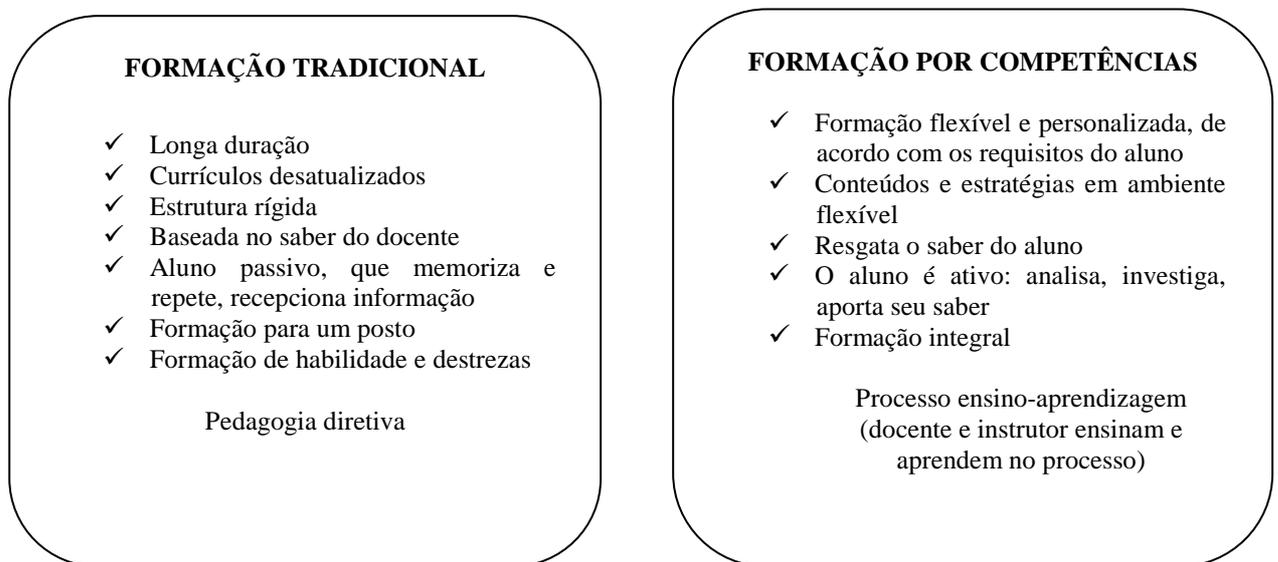


Figura 1 - Formação tradicional versus formação por competências
Fonte: VARGAS, CASANOVA e MONTANARO, 2001, p. 72. Adaptado.

A formação baseada nas competências resgata princípios enunciados em outros modelos pedagógicos. Ramos (2002) esclarece que a pedagogia ativa, surgida no final do século XIX, já propunha o aluno como sujeito da aprendizagem, em uma experiência ativa pela qual, em condições propícias de aprendizagem, ele buscasse por si mesmo conhecimentos e experiências. A escola ativa, contudo, perdeu força com o surgimento do taylorismo, do condutivismo e da psicométrica. Mas, de alguma forma ligados à pedagogia ativa, posteriormente surgiram movimentos renovadores, contrapondo-se à pedagogia tradicional, tais como a corrente progressivista, baseada na teoria de John Dewey¹¹, a não-

¹¹ Foi um dos pioneiros do pragmatismo americano, enquanto corrente filosófica (ARAÚJO, 2001). Autor de ideias progressistas do início do século 20, cujas propostas denotavam influência das teorias críticas, defendia o

diretiva, que se fundamenta em Carl Rogers, a ativista-espiritualista, de orientação católica, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana, etc. (FURTADO; BORGES, 2008). Nessa mesma linha, a pedagogia diferenciada tem como fundamentos: foco na aprendizagem em vez de foco no ensino; o aluno como sujeito da aprendizagem; e trajetória de formação diferenciada para os indivíduos, considerando, inclusive, a experiência de vida como contribuição a seu acervo de conhecimentos e competências e construção significativa do conhecimento (RAMOS, 2002).

Como se depreende, os modelos de formação por competência têm o desafio de criar ambientes educativos que estimulem a busca de soluções, o desenvolvimento da autonomia e a determinação no aluno para que ele próprio busque atingir os objetivos da aprendizagem (RAMOS, 2002). Tal visão é encontrada também em Vargas, Casanova e Montanaro (2001) para quem o fundamento que perpassa a formação por competências tem como pontos centrais esse papel ativo do aluno no processo, a necessária diversificação do uso de didáticas e a criação de ambiente propício ao desenvolvimento de competências. Sendo assim, o aluno deve conhecer os objetivos do programa educativo e o perfil esperado, comprometendo-se com sua formação. Deve ter em mente a necessidade de constante atualização em face das rápidas mudanças que levam à desatualização do conhecimento e à necessidade de desenvolvimento de novas competências, o que leva à noção de educação continuada¹². O aluno deve assumir a responsabilidade por sua formação e atualização. Por outra via, os recursos didáticos variados, usados em um ambiente que propicie condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno em detrimento da formação centrada na figura do professor, completam o processo que leva à formação de competências.

O esquema apresentado na Figura 2 resume a ideia desses autores.

currículo centrado na experiência do indivíduo. Influenciou profundamente o movimento da escola Nova na educação brasileira (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008).

¹² Em uma nova perspectiva, a noção de educação continuada se amplia para além da necessidade de reciclagem profissional, correspondendo à exigência de promover uma autonomia dinâmica do indivíduo em termos da aprendizagem com reflexos na vida pessoal e na sua adequação em uma sociedade em constante e rápida transformação (DELORS, 2008).

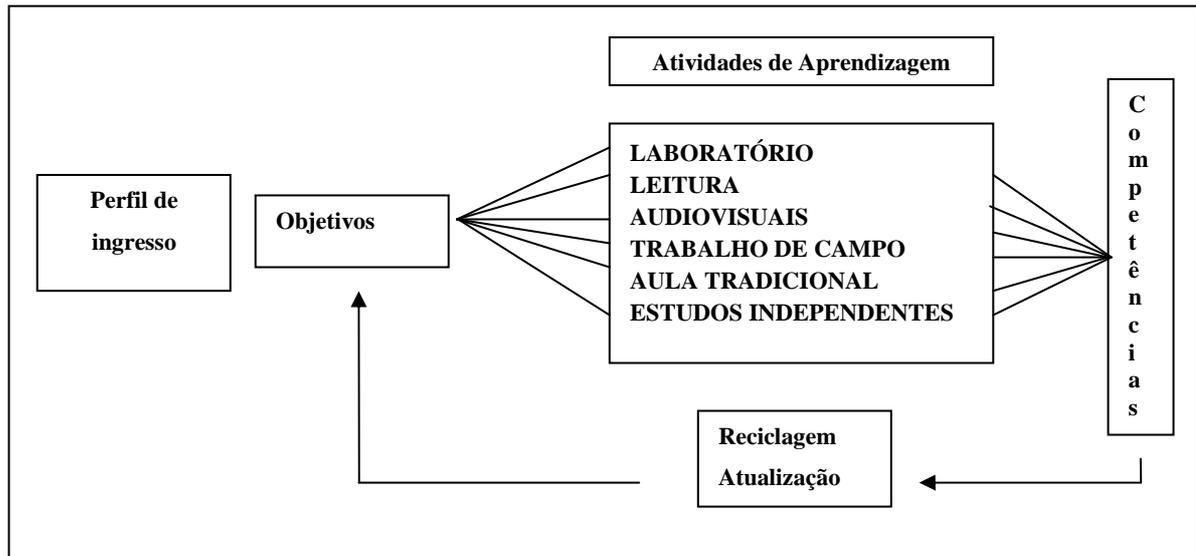


Figura 2 - Novos elementos pedagógicos do modelo de formação por competências
Fonte: VARGAS, CASANOVA e MONTANARO, 2001, p. 118. Adaptado.

Outra proposição da formação por competências, que favorece a conciliação do ensino com a necessidade individual do aluno, é a organização modular dos cursos que permite ao aluno adequar sua necessidade de formação à oferta de módulos¹³ (MERTENS, 1996; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001; RAMOS, 2002) e avançar progressivamente na aquisição de conhecimentos e níveis de competências mais amplos (MERTENS, 1996).

A formação baseada em competências pressupõe o desenvolvimento de estratégias educativas que facilitem a construção e o desenvolvimento das competências, valorizando a atividade e a experimentação (exercício prático). Vargas, Casanova e Montanaro (2001) citam algumas, tais como solução de problemas, trabalhos em equipe, etc. A esse respeito, Perrenoud (1999a) esclarece que é preciso propor tarefas e problemas complexos e desafiadores, em atividades e situações pedagógicas que façam sentido para os alunos e para os quais a solução advenha da mobilização consciente do conhecimento adquirido. A mobilização consciente implica saber aplicar o conhecimento em situações complexas, determinando previamente o problema antes de solucioná-lo, com capacidade para abstração, extrapolação e preenchimento de lacunas. O autor adverte que é preciso trabalhar e treinar a mobilização e a transferência das capacidades e conhecimentos, o que deve ser estruturado em etapas didáticas e situações adequadas.

¹³ Um módulo é um conjunto de saberes (técnicos, sociais e atitudinais) ordenados por afinidade formativa e que se constituem em uma unidade de oferta educativa (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Vargas, Casanova e Montanaro (2001) apresentam quatro etapas didáticas para orientar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de ensino: definição dos objetivos educativos, por competências; desenho curricular; método de ensino-aprendizagem; formação em alternância e avaliação.

Quanto à primeira etapa, Tanguy (2003) esclarece que são os objetivos disciplinares gerais que definem o processo de formação, visando ao alcance de competências terminais, que são exigidas ao final do curso, do ano ou da formação.

A respeito da construção do currículo, Araújo (2001) ressalta que tem sido frequentemente realizado com base nas competências identificadas e normalizadas. Os “conteúdos” formativos ampliam-se, pois deixam de ser constituídos apenas de conhecimentos teóricos ligados às disciplinas (o saber), mas incorporam também atitudes, comportamentos, hábitos e posturas (elementos do saber-ser e do saber-fazer). Quanto a isto, Rué (2009, p. 46) objeta que “o enfoque por competências aparece como algo que amplia o tempo de aprendizagem e que, conseqüentemente, limita o alcance dos programas”. Isto exige um domínio da parte dos docentes quanto aos conteúdos programáticos de forma a promoverem uma seleção daquilo que é indispensável e substantivo ao desenvolvimento de competências e que isto é difícil de ser generalizado. A proposição de Zabala e Arnau parece responder a esse desafio:

Ao propormos o ensino de competências, o que estamos tentando é facilitar a capacidade de transferir aprendizagens, que geralmente foram apresentadas descontextualizadas a situações próximas à realidade; o que representa uma redefinição do objeto de estudo da escola. Aquilo que será ensinado não será um conjunto de conteúdos organizados em função da lógica de disciplinas acadêmicas, mas sim que sua seleção, apresentação e organização se realizarão conforme a potencialidade de responder a situações ou necessidades "reais". (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 110)

A formação baseada em competências, como apresenta Menino (2006), traz uma mudança de paradigma do foco nos conteúdos a serem ensinados para um foco nas competências a serem construídas. Nesse enfoque, os conteúdos deixam de ser os fins para se tornarem os meios. A diferença se concentra na maneira contextualizada como os conteúdos são trabalhados associando-os à vida social e profissional do aluno. Ramos (2002), no entanto, ressalta as dificuldades para o desenvolvimento curricular baseado em normas de competências. Adverte que, muitas vezes, as normas são apresentadas como se fossem o próprio currículo, mas, por não terem o compromisso de atender ao processo de ensino-aprendizagem, as normas por si só não apresentam uma sequência que resulte em uma

metodologia de formação. “Enquanto os resultados da investigação de competências expressam o que o trabalhador deve ser capaz de fazer, os currículos estabeleceriam as estratégias para construir essa capacidade” (RAMOS, 2002, p. 82). A educação é desafiada a estabelecer modelos que desenvolvam a autonomia do aluno na busca de soluções, criando ambientes estimuladores para tal desenvolvimento. Ramos (2002) acrescenta que pesquisas na Austrália mostraram que a colocação em prática de uma formação por competências ainda é limitada.

Nessa perspectiva curricular, surge a ideia de *trans* e interdisciplinaridade como uma alternativa à articulação das disciplinas mediante os diferentes graus existentes de relação disciplinares. Perrenoud (1999a) defende a importância de se adotarem práticas interdisciplinares e integradoras e que contemplem também a experiência concreta do indivíduo como situações de aprendizagem. A interdisciplinaridade, para Menino (2006), pressupõe articulação e integração das disciplinas, o que pode ser obtido a partir da troca de informações pelos docentes quanto aos conteúdos abordados, às ementas e à adoção de projetos conjuntos e transversais¹⁴. Isto favorece a complementaridade das disciplinas e a visão integrada do conhecimento. Ramos (2002) acrescenta que, enquanto a interdisciplinaridade busca o estabelecimento de uma cooperação e intercomunicação entre as disciplinas mantendo, contudo, a identidade de cada uma, na transdisciplinaridade vai-se além, desfazendo os limites entre as disciplinas na busca de unificação epistemológica e cultural. Para a autora, tais noções vêm contrapor a forma fragmentada com que o ensino tem sido tratado e favorecer a construção de uma visão global e de unicidade do conhecimento a partir de uma perspectiva relacional entre as disciplinas¹⁵.

Quanto aos métodos de ensino e aprendizagem, na abordagem por competências há uma ênfase no ensino por problema (GONCZI, 1996; MERTENS, 1996; PERRENOUD, 1999 a; ARAÚJO, 2001; ZABALA; ARNAU, 2010). Para Mertens (1996), constitui-se em um ensino do tipo integral, pois combina conhecimentos gerais e específicos com experiência de trabalho.

Uma situação problema deve levar o aluno a buscar o alcance de uma meta tendo, para isso, de tomar uma decisão diante de uma série de possibilidades. Para construção de competências de alto nível é importante que o aluno se confronte “[...] regular e intensamente

¹⁴ A transversalidade é uma forma de organizar o trabalho didático para que alguns temas sejam integrados a várias áreas, de forma a estarem presentes em todas elas (MENEZES; SANTOS, 2002).

¹⁵ É encontrada menção mais recorrente à *inter* e transdisciplinaridade, em detrimento da multidisciplinaridade, para a qual, de maneira diferente das duas primeiras ideias, um assunto pode ser tratado sob o prisma de várias disciplinas, porém cada qual mantém sua abordagem, sem uma transposição de fronteiras entre elas (ALVES, 2006).

com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos." (PERRENOUD, 1999a, p. 57). Gonczi (1996) enfatiza que a educação baseada em problemas busca por proposições que simulem situações reais. Visa propiciar ambiente em que os alunos possam esclarecer o problema dado e enfrentá-lo. Deve estimular o trabalho cooperativo entre os alunos sob a tutoria do educador.

Ponto comum entre os autores, no ensino por problema, é que devem refletir casos reais e complexos. Na visão de Zabala e Arnau (2010, p. 113), a complexidade é a essência da vida real, portanto deve se constituir em uma prioridade do ensino. É necessário que os alunos aprendam a intervir em situações que, a exemplo da realidade, envolvam múltiplas variáveis. Valendo-se de um "pensamento complexo", os alunos devem ser capazes de identificar e interpretar informações relevantes para resolução de um problema, reconhecer quais conceitos e técnicas são eficientes diante de um determinado contexto e saber aplicá-los diante das singularidades da situação apresentada.

Em resumo, o método de ensino por problema apresenta as seguintes vantagens: leva em consideração a forma de aprender, há maior valorização em ensinar a aprender do que a assimilação de conhecimentos, e obtém-se maior pertinência e flexibilidade do que com o método baseado em disciplinas ou especialidades acadêmicas (MERTENS, 1996).

Outro método de ensino é a formação em alternância. Esse método permite mesclar atividades em situações de trabalho e atividades em situação escolar (MERTENS, 1996; ZARIFIAN, 2001), o que oferece um caráter de complementaridade e diferenciação nas vias de aprendizado (ZARIFIAN, 2001). Para Zarifian (2001), a formação em alternância é a que mais aproxima a articulação entre conhecimento e competências.

Outro ponto citado por Vargas, Casanova e Montanaro (2001), como etapa do planejamento e ensino, é a avaliação. Trata-se de um ponto central e bastante controverso no processo, dado o caráter dinâmico, flexível e contextualizado trazido pela formação por competências, exigindo uma forma inovadora de pensar sua aplicação (MENINO, 2006).

Perrenoud (1999a) enfatiza que a avaliação é ponto crucial na pedagogia das competências. O processo avaliativo "papel-lápis" não pode ser mais absoluto ou exclusivo, assim como a avaliação não pode ser padronizada; é preciso respeitar o ritmo e a individualidade do aluno. Na abordagem por competências, é preciso rever o que é avaliado e como é avaliado, remetendo não só a uma avaliação do que foi adquirido mas também aos processos em curso. Os alunos mostram o que sabem fazer ao agir, nas tomadas de iniciativa ou ao verbalizar um raciocínio. O professor deve ser um observador e balizar suas conclusões em indicadores de competências. Não se trata de abrir mão da avaliação certificativa, mas

articular duas lógicas de avaliação para serem complementares, pois, ainda conforme Perrenoud (2010), a formação por competências requer a incorporação da avaliação formativa e processual. A avaliação formativa é aquela que ajuda o aluno a aprender. Parte do pressuposto de que a aprendizagem se dá por tentativas e erros, sugestões, explicações complementares e revisão dos conteúdos. Tal proposta reporta a uma prática contínua (processo) que possa contribuir para melhorar a aprendizagem em curso.

Embora a avaliação formal não deixe de existir, para se levarem em conta o "conhecer, o fazer e o ser", essa etapa do ensino precisa agregar outros instrumentos, tais como "pesquisa individual e em grupo, estudos de caso, jogos de empresas, problemas/projetos, seminários e, fundamentalmente, a análise da construção progressiva do conhecimento, das habilidades e das atitudes pelo aluno" (MENINO, 2006, p. 7).

Na visão de Mertens (1996), os meios mais comumente utilizados são: observação de rendimento, provas de habilidade, simulações, realização de projetos e exame oral e escrito.

Zabala e Arnau (2010) defendem que as situações problemas são muito apropriadas para verificar o desenvolvimento de competências, em seus vários componentes (conceituais, procedimentais ou atitudinais), pois se prestam a atestar se o aluno é capaz de aplicar o conhecimento de forma flexível em contextos variados, a partir da compreensão e do uso dos conceitos, da funcionalidade que eles têm para os alunos e de como o aluno se posiciona para solucionar situações conflituosas. A Figura 3 retrata a ideia dos autores.

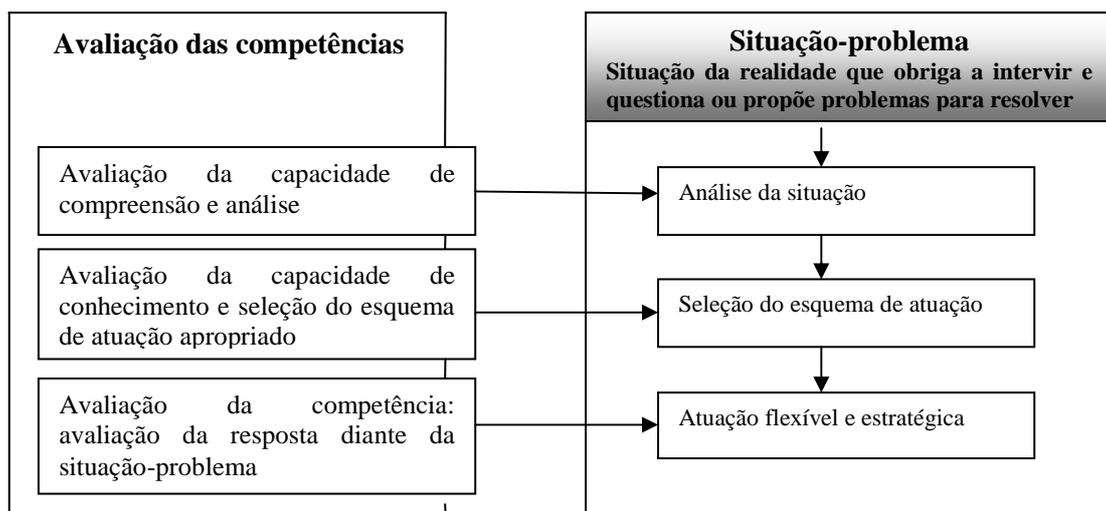


Figura 3 - Avaliação das competências
Fonte: ZABALA e ARNAU, 2010, p. 176. Adaptado.

Gonczi (1996) corrobora que o que se pretende verificar é a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento. Esse autor propõe um enfoque integrado de avaliação que privilegie

métodos diretos relacionados com o desempenho esperado. Tal enfoque é orientado ao problema, de caráter interdisciplinar, que leva em consideração a combinação de teoria e prática, o uso de habilidades analíticas e cubra um grupo de competências. O método avaliativo proposto combina conhecimento, compreensão, solução de problemas, habilidades técnicas, atitudes e ética.

Todos os autores citados convergem para um ponto: avaliar competências significa verificar a capacidade do aluno em transpor e aplicar o conhecimento em situações e contexto complexos, que se aproximem da realidade.

O quarto e último subsistema na formação por competências é a certificação. Trata-se do reconhecimento público e institucionalizado de que o indivíduo demonstrou possuir as competências constantes da norma, o que é observado mediante avaliação de desempenho (MERTENS, 1996; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

A ideia da certificação extrapola o âmbito acadêmico meramente para alcançar o âmbito do trabalho, mediante a avaliação e a aprovação das competências profissionais de uma pessoa, qualquer que tenha sido o meio pelo qual as tenha adquirido (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001; RAMOS, 2002). Assim, uma certificação pode ser concedida pela instituição educacional em que o indivíduo se tenha formado ou por outra instituição criada com o fim de certificar trabalhadores (RAMOS, 2002). Por seu turno, para poderem emitir certificados, as instituições devem demonstrar capacidade para avaliar e aprovar pessoas (MERTENS, 1996).

Detalhado o modelo ressaltam-se alguns pontos de convergência entre as três abordagens no que diz respeito à formação baseada em competências, conforme afirma Araújo (2001):

a) quanto ao objetivo da formação, as três pretendem desenvolver capacidades que resultem em serviços e produtos para as empresas;

b) baseiam-se na identificação das competências e em sua normalização, preconizando a participação ativa dos trabalhadores no processo para que seus saberes e experiências constituam a base dos programas formativos;

c) quanto à organização curricular, as três correntes propõem a forma modular, que se dá a partir da divisão das competências em unidades e que visa à agilidade no processo de formação;

d) quanto à metodologia, propõem métodos ativos com procedimentos que reproduzam situações reais de trabalho;

e) quanto aos alunos, as três linhas concordam que esses devem ser responsáveis por sua formação;

f) quanto aos docentes, é senso comum que devem exercer papel estimulador, levando os alunos a “aprender a aprender”;

g) para as três perspectivas, a formação é vista como um processo individualizado, contínuo e ajustável às demandas dos processos produtivos;

h) as avaliações buscam verificar o resultado na dimensão do saber fazer, e a certificação, desta feita, pode comprovar uma capacidade real para o trabalho (ARAÚJO, 2001).

Dessa forma, a despeito das singularidades das três abordagens, os pontos de convergência ressaltados evidenciam um caráter de unidade e apontam para a identificação de uma lógica própria do modelo de competências que tem servido de base para as políticas de formação.

Por fim, destaca-se a visão dos autores citados quanto aos limites para a implementação do modelo. Ramos (2002) explica que uma das dificuldades de se construir um sistema global e genérico aplicável fora dos domínios das empresas está relacionado à ênfase nos contextos específicos de produção. Outra dificuldade relaciona-se ao estabelecimento de medidas ou indicadores de competências, posto que essa abordagem parte de características pessoais do indivíduo e de sua capacidade de mobilização das competências num dado contexto, sendo difícil avaliar com objetividade sua existência em outro domínio.

Partindo da experiência australiana, Gonczi (1996) assevera que é difícil promover todas as mudanças necessárias simultaneamente e que, ao longo do tempo, os atores envolvidos se cansam e desmotivam, a exemplo dos professores. Propõe o estabelecimento de estratégias para motivação e capacitação de professores e destaca a relevância de se propiciarem o envolvimento e a participação de educadores nos processos iniciais de identificação e normalização das competências.

Almeida (2009, p. 79) tem entendimento semelhante ao afirmar que deveria haver maior valorização da participação dos professores na discussão das mudanças requeridas, pois os professores “são necessariamente os construtores pedagógicos do ensino realizado nas escolas”. Observa, ainda, que há uma tendência a se minimizarem fatores que impactam negativamente a realização do trabalho docente em sala de aula, tais como condições de trabalho, salário, carreira, dentre outros, os quais não são discutidos. Sobre isso Montagna et al. (2007) relatam que estudos com professores mostram que muitos se veem na contingência de aumentar sua jornada de trabalho com a assunção de várias turmas e/ou disciplinas,

visando recompor salário. Comumente estão submetidos a aumento expressivo do número de alunos em sala de aula. Suas atividades *intra* e *extraclasse* requerem esforço físico (tempo prolongado em pé ou assentado, escrevendo, transporte de livros e materiais, etc.) e mental (exigências cognitivas e psíquicas). Tais desgastes, de ordem física e mental, tendem a interferir no desempenho e satisfação no trabalho. Em contraponto, há uma crescente exigência em torno da atuação dos docentes motivada pelas transformações sociais e do mercado de trabalho.

Sobre essa exigência Perrenoud esclarece que implantar o ensino por competências requer dos professores:

[...] considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar. (PERRENOUD, 1999a, p. 53)

Rué (2009) reforça o contingente de autores que concordam quanto à complexidade da implantação do enfoque por competências. Esse autor assevera que essa proposta pedagógica é complexa tanto em sua concepção, como na aplicação em sala de aula, quanto na forma de avaliar os alunos. Para o autor, para que esse enfoque evolua do discurso para a prática é preciso primeiro que aconteça uma mudança cultural. Sugere que os gestores, que pretendem introduzir a noção de competências como orientação pedagógica, considerem as dificuldades inerentes ao processo de mudança e se valham de ações mitigadoras, tais como:

- a) discutir o conceito com os docentes trazendo referenciais claros e exemplos práticos;
- b) promover uma implantação gradual e na medida da compreensão da proposta pelos envolvidos, preferencialmente com implantação de programas piloto;
- c) adequar os materiais pedagógicos atuais;
- d) construir um mapa das competências a serem desenvolvidas com exemplos de contextos e situações para seu desenvolvimento;
- e) apoiar e oferecer formação condizente com as novas necessidades emergentes;
- f) promover a divulgação e o intercâmbio de experiências entre os docentes, etc.

Finaliza-se esta seção, com as considerações de Perrenoud (2000). Esse autor acredita que, para os professores serem facilitadores do desenvolvimento de competências, devem conseguir envolver os alunos e atribuir sentido às atividades realizadas. Enfatiza que o processo exigirá mudança cultural nas instituições de ensino, nos professores e alunos, a qual

poderá levar anos para se consolidar. Será preciso esperar que uma geração passe por todos os ciclos escolares para que se possam observar os frutos da pedagogia das competências.

Explicitados conceito e proposta da pedagogia das competências, as etapas para implantação de programas formativos com tal orientação pedagógica, seus benefícios e limites, parte-se para a contextualização das reformas do ensino no Brasil e em particular da inserção da noção de competências no ensino de Administração.

2.2 O ensino superior de Administração

É objetivo desta seção contextualizar o ensino em Administração, fazendo uma reconstrução histórica do curso superior de Administração no Brasil, e mostrar a correlação de sua origem e expansão com as mudanças no cenário socioeconômico e político nacional desde a década de 1930, ganhando espaço e representatividade nesse cenário como escola de negócios. Pretende-se, também, explicitar a forma como esse curso tem sido tratado no bojo das reformas do ensino superior instituídas pelo governo até a inserção da opção pedagógica da formação baseada em competências.

2.2.1 A demanda por administradores e a evolução do ensino em Administração

A demanda por administradores no país acompanhou o processo de desenvolvimento econômico brasileiro desde sua origem, na década de 1930, e chega até a atualidade em um cenário contemporâneo de mobilidade e adaptabilidade das organizações. Tal cenário impõe o preparo de administradores aptos a atuar com eficácia, autonomia e competência em contextos complexos e a assumir riscos num ambiente de instabilidade e incertezas (NICOLINI, 2003).

Assim, o curso de graduação em Administração vem se posicionando entre os mais ofertados em nível nacional (INEP, 2010). A Tabela 1 mostra a evolução dos três cursos presenciais com maior número de matrículas entre 2003 e 2008. Em primeiro aparece o curso de Administração, seguido de Direito e Pedagogia.

TABELA 1
Matrículas – cursos presenciais de graduação – BRASIL 2003 - 2008

Cursos	2008	2007	2006	2005	2004	2003
TOTAL BRASIL	5.080.056	4.880.381	4.676.646	4.453.156	4.163.733	3.887.022
ADMINISTRAÇÃO (formação geral)	714.489	680.687	654.109	626.301	583.672	530.753
DIREITO	638.741	613.950	589.351	565.705	533.317	508.406
PEDAGOGIA	278.677	284.725	281.172	288.156	278.026	282.841

Fonte: INEP, 2010 – elaborado pela autora.

Também em quantidade de cursos oferecidos, o curso de graduação em Administração vem experimentando grande expansão. Cresceu 34,4 % no período de 2003 a 2008 (INEP, 2010). A Tabela 2 detalha as informações comparadas ano a ano.

TABELA 2
Administração (formação geral)
Brasil 2003 – 2008

Ano	Número de cursos
2003	1346
2004	1456
2005	1578
2006	1684
2007	1755
2008	1809

Fonte: INEP, 2010 – elaborado pela autora.

Para contextualizar o estudo de Administração no país, é necessário reportar à transversalidade deste com o cenário histórico nacional nos campos sociopolítico e econômico (MEZZOMO KEINERT, 1996; NICOLINI, 2003; CUNHA, 2006). Em sua origem, o debate no Brasil sobre a necessidade de formação de técnicos no campo da Administração deveu-se ao grande crescimento econômico e industrial fomentado a partir da década de 1930 na era Vargas (CPDOC, 2010). A ideologia política desenvolvimentista vigente no governo de Getúlio Vargas, que previa intensa participação do Estado, levou a investimentos em infraestrutura e favoreceu a industrialização no país (MEZZOMO KEINERT, 1996). Naquele período, o Brasil transitou gradativamente de país basicamente agrário para industrial e necessitou de profissionais de nível superior para atuar nas demandas desse processo de crescimento (MARTINS, 1989).

Até aquela época só existiam no país, em nível superior, os cursos de Medicina, Engenharia e Direito. Disciplinas, como economia e direito administrativo, faziam parte do currículo de Direito e era comum que o bacharel em Direito assumisse postos de direção na esfera pública. No entanto o contexto de desenvolvimento econômico requeria maior especialização para a gestão. A premissa era que as funções de planejamento e gerenciamento, prioritárias para o crescimento e desenvolvimento do país, não poderiam ser mais praticadas por profissionais não especializados (MEZZOMO KEINERT, 1996).

A partir dessa premissa, a necessidade de trazer novas técnicas de planejamento e gerenciamento, vislumbradas na perspectiva racional da gerência científica e da administração burocrática, para aplicação no cenário nacional, motivou que "[...] governos e empresas demandassem administradores, ou seja, técnicos capazes de produzir e gerir grandes e complexas organizações burocráticas" (NICOLINI, 2003, p. 45-46). Eram os preceitos da administração científica, bastante difundidos e aplicados nos Estados Unidos da América, começando a emergir no Brasil suscitando a demanda por especialistas no assunto (CUNHA, 2006).

Portanto, observa-se que o ensino superior em Administração teve sua origem na necessidade de suprir tanto a administração pública quanto o setor privado, com mão-de-obra técnica e especializada que atuasse no processo de desenvolvimento do país (MEZZOMO KEINERT, 1996).

Foi nesse cenário que surgiram, nas décadas de 1940 e 1950, as primeiras escolas voltadas ao ensino superior de Administração. A pioneira foi a Fundação Getúlio Vargas (FGV), instituída em 1944 com o propósito de capacitar profissionais para atuarem no setor público e privado (NICOLINI, 2003). Sua criação envolveu personalidades políticas e grandes empresários da época. A partir da Fundação Getúlio Vargas, foram criadas a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em 1952, e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954 (MARTINS, 1989).

Conforme retratam Mezzomo Keinert (1996), Nicolini (2003) e Cunha (2006), a história do surgimento e da expansão das instituições de ensino superior em Administração é marcada por forte influência do modelo acadêmico norte-americano em vista do apoio daquele governo dado ao Brasil na forma de acordos de cooperação técnica. Foi de grande relevância o convênio firmado em 1959, cuja ênfase era a formação de docentes. Assim, bolsistas das instituições brasileiras beneficiadas pelo convênio foram levados às universidades americanas para um programa de treinamento de nível superior. Para dar cobertura a outros termos do convênio, a EBAP e a EAESP sediaram centros de treinamento,

intercâmbio e pesquisa, onde também eram realizados seminários e traduzidos e preparados materiais didáticos. Os acordos de cooperação internacional foram responsáveis por proporcionar grande impulso ao ensino de Administração. Como exemplo, pode ser citada a criação dos cursos de Administração nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Bahia (UFBA), instituições de ensino beneficiadas pelo acordo de 1959 (MEZZOMO KEINERT, 1996).

A década de 1960 vê surgir o curso de Administração da Faculdade de Economia e Administração (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), que veio a se tornar, juntamente com a EAESP, referência para o ensino de Administração de empresas no país (MARTINS, 1989; NICOLINI, 2003; CUNHA, 2006), pelo reconhecimento que seu curso obteve, pela estrutura acadêmica em termos de ensino e pesquisa e pela articulação que ela mantém com o mercado de trabalho (MARTINS, 1989).

Ainda na década de 1960, foi regulamentada a profissão de administrador com a promulgação da Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965 (BRASIL, 2010c), quando os profissionais passaram a ser denominados técnicos em Administração e o exercício da profissão passou a ser de exclusividade daqueles formados em curso superior oficial e regular. No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação regulamentaria o ensino de Administração (NICOLINI, 2003). O Parecer n. 307/66, de 8 de julho de 1966 (do extinto Conselho Federal de Educação), apresenta o primeiro currículo mínimo do curso que habilita ao exercício da profissão (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2010).

A expansão do número de cursos verificada a partir da regulamentação da profissão e do ensino é reforçada por outro momento histórico vivido no país, a implantação da política de desenvolvimento do governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1960). Enquanto o nascimento dos cursos de Administração teve sua origem fortemente marcada pela política nacional desenvolvimentista do presidente Vargas, sua expansão acentua-se pela abertura ao capital estrangeiro, característica do governo de Kubitschek (CUNHA, 2006). Nicolini (2003) acrescenta que também o chamado "milagre econômico" e o desenvolvimento experimentado pelo país nessa época ampliaram o mercado de trabalho para os administradores.

A década de 1970 assistiu, assim, à grande expansão dos cursos de graduação em Administração, impulsionada pelos fatores políticos e econômicos da época. Tal crescimento foi maior que dos cursos superiores no geral. Essa tendência de crescimento acelerado prosseguiria nas décadas seguintes (MARTINS, 1989). A Tabela 3 mostra a evolução em número de cursos no período de 1960 a 1990.

TABELA 3
Curso Administração - BRASIL - décadas de 1960 a 1990

DÉCADAS	NÚMERO DE CURSOS
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2009. Adaptado.

Essa expansão ocorreu, principalmente, em faculdades isoladas da iniciativa privada, num processo de privatização do ensino e com maior concentração nas regiões sudeste e sul do país. A abertura desses cursos mostrava-se vantajosa na medida em que não requeria alto investimento para sua implantação, posto que não exigia laboratórios ou recursos tecnológicos sofisticados, e deu-se com orientação preponderante para a rentabilidade dos investimentos (MARTINS, 1989). No entanto, conforme expõe Nicolini (2003), tal expansionismo acelerado resultou em massificação do ensino que necessitará de uma pedagogia inovadora para que não se detenha na estagnação.

Uma alternativa à questão levantada por Nicolini (2003) pode ser dada pela formação baseada nas competências cuja proposta, já apresentada, discute métodos pedagógicos que contrapõem o movimento de formação “em massa” nas instituições de ensino. Mas a noção de competências veio a alcançar destaque nas discussões no ensino superior a partir da década de 1990. Não obstante o grande crescimento quantitativo dos cursos de Administração e as transformações sociais e econômicas que se sucediam no país, a legislação pertinente ao ensino de Administração permaneceu inalterada até 1993. Naquele ano foi aprovada uma proposta de currículo mínimo, fruto de discussão no Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, ocorrido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em outubro de 1991 (NICOLINI, 2003). No entanto foi com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 2010a), de 20 de dezembro de 1996, que se reabriu um novo debate sobre o ensino superior, de maneira geral, e entre eles o ensino de Administração (NICOLINI, 2003). Com destaque nesse debate encontra-se a inserção da noção de competências no ensino superior no Brasil.

2.2.2 A graduação em Administração no contexto das reformas na Educação

Fruto de mobilização iniciada nos anos 1980, a LDB de 1996 veio consolidar uma nova proposta de mudanças no funcionamento do ensino superior, influenciada, entre outros fatores, por pressões originadas na relação entre o governo e organismos multilaterais internacionais (TRIGUEIRO, 2003).

A influência desses organismos internacionais ocorre na medida em que eles condicionam a concessão de empréstimos ao seguimento de suas diretrizes. Destaca-se, nesse contexto, o Banco Mundial por sua maior ação no contexto da América Latina e, em especial, no Brasil, a partir da década de 1980. Dentre as políticas propostas pelo Banco Mundial para o ensino superior encontram-se, entre outras, a orientação para privatização do ensino, a diversificação das fontes de recurso para as instituições estatais a partir da busca de recursos privados, a aplicação de recursos públicos em instituições privadas, o aumento de instituições não universitárias, etc. (DOURADO, 2002).

Foi em consonância com os preceitos dos organismos multilaterais que a LDB n. 9.394 (BRASIL, 2010a), lei de caráter complementar que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 (DOURADO, 2002). A LDB de 1996 tem como pontos centrais de reforma para o nível superior a avaliação dos cursos e das instituições e a flexibilidade curricular (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

A partir da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 2010a), a discussão em torno dos currículos da graduação se expandiu. Os principais estatutos que induziram e nortearam o debate foram: a própria LDB n. 9.394/96, ao flexibilizar os currículos dos cursos, desde que atrelados às diretrizes; e a Lei n. 9.131/95, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 2010b), que criou o Conselho Nacional da Educação (CNE), que tem como uma de suas competências deliberar sobre as diretrizes curriculares. Outro elemento que fortificou o debate foi a discussão que se configurou no âmbito internacional e nacional sobre perfil profissional, motivada pelas mudanças no contexto socioeconômico e no mundo do trabalho (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Mas o processo de elaboração das diretrizes curriculares efetivamente se iniciaria a partir da convocação feita às instituições de ensino superior pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), através do Edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, para que apresentassem propostas para a formulação dos currículos dos cursos de graduação. Essas propostas foram analisadas por especialistas da educação das diversas áreas, consolidadas em

relatório e encaminhadas ao Conselho Nacional da Educação para discussão pública e deliberação (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

O edital estabelecia que o processo de mudança nos currículos deveria servir ao propósito de adequá-los aos perfis profissionais, norteados-se pelos seguintes princípios:

a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 9)

Reforça o processo o Parecer n. 776/97 (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2010), de 3 de dezembro de 1997, do Conselho Nacional da Educação, o qual dita as orientações para as diretrizes curriculares, ao propor maior "flexibilidade na organização dos cursos" em lugar dos currículos mínimos (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 9).

Toda essa reconfiguração visa formar profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as rápidas mudanças do mundo do trabalho (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Essas mudanças, além de ocorrerem com maior velocidade, tornaram-se frequentes, "[...] gerando um estado intermitente de crise ao qual o homem ainda terá de se acostumar." (TRIGUEIRO, 2003, p. 20).

Mediante esse processo, foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para os diversos cursos de graduação do ensino superior. Especificamente com relação ao curso de Administração, o estatuto que institui as diretrizes nacionais é a Resolução n. 4/2005 (2010b), de 13 de julho de 2005, editada pelo Conselho Nacional da Educação. A Resolução n. 4/2005 preconiza que a organização curricular do curso deverá se dar em termos do projeto pedagógico, perfil do formando, competências e habilidades, entre outros (BRASIL, 2010d).

O perfil desejado para o egresso do curso está assim disposto no artigo 3º da referida resolução:

[...] capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2010d, p. 2)

Em seu artigo 4º, a Resolução n. 4/2005 (BRASIL, 2010d) dispõe quais são as competências e habilidades mínimas que o curso de Administração deve viabilizar. Fonseca et al. (2007) apresentam-nas classificadas em competências transversais e competências técnicas para efeito de melhor visualização e distinção. Os autores basearam-se no modelo português,

no qual as competências transversais são aquelas "orientadas para o desenvolvimento pessoal, social e relacional" e as competências técnicas são "direcionadas à aquisição de conhecimentos que auxiliem o aluno no desenvolvimento profissional" (FONSECA et al., 2007, p. 5). O Quadro 4 reproduz tal classificação.

Competências Transversais	Competências Técnicas
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas de seu exercício profissional.	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e de seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.
Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos.	Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.
Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.	
Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle.	

Quadro 4 - Competências transversais e técnicas - cursos de Administração – Brasil

Fonte: FONSECA et al., 2007, p. 5.

No artigo 5º da Resolução n. 4/2005 (BRASIL, 2010d), estão dispostos os conteúdos que deverão compor a formação, divididos em quatro campos interligados: formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e formação complementar.

Mediante a exposição aqui realizada, vê-se que a reconfiguração do curso de Administração não se mostra como simples reformulação de currículo e de disciplinas, mas como processo de transição de um modelo tradicional de reprodução do conhecimento para a formação integral calcada em conhecimento, habilidades, atitudes e valores (OLIVEIRA, 2005). No entanto Fischer, Waiandt e Silva (2008) alertam que os problemas levantados pelas instituições de ensino para formulação de projetos pedagógicos em Administração, no Brasil, evidenciam uma grande complexidade para consecução de uma organização curricular que seja contextualizada cultural e territorialmente. Assim, existe tolerância na convivência de paradigmas já consolidados e perspectivas emergentes, com superposição de antigas e novas

configurações nos desenhos curriculares. As mudanças nos currículos, nos papéis dos professores, nos modos de ensinar e aprender remetem à necessidade de compreender as práticas, ressignificá-las e superar dificuldades para agir no contexto socioinstitucional. Para as autoras, “a visão do currículo como projeto pedagógico em um país que tem diretrizes curriculares exaradas pelo governo federal, envolve problemas de *design*, de desenvolvimento, de regulação e de comunicação para sociedade.” (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008, p. 190). Acrescentam que, para organizar currículos consistentes, é preciso mais que diretrizes gerais. É necessário suporte ao processo de mudança, com estímulo à inovação e teste de novos modelos pedagógicos, com o devido acompanhamento com pesquisa de avaliação.

Por fim, concluída a apresentação do referencial teórico que embasa este estudo, apresenta-se a Figura 4 com uma representação que busca resgatar o conteúdo abordado e mostrar a articulação entre as principais noções e construtos teóricos, bem como a sua relação dinâmica em direção ao objeto de estudo.

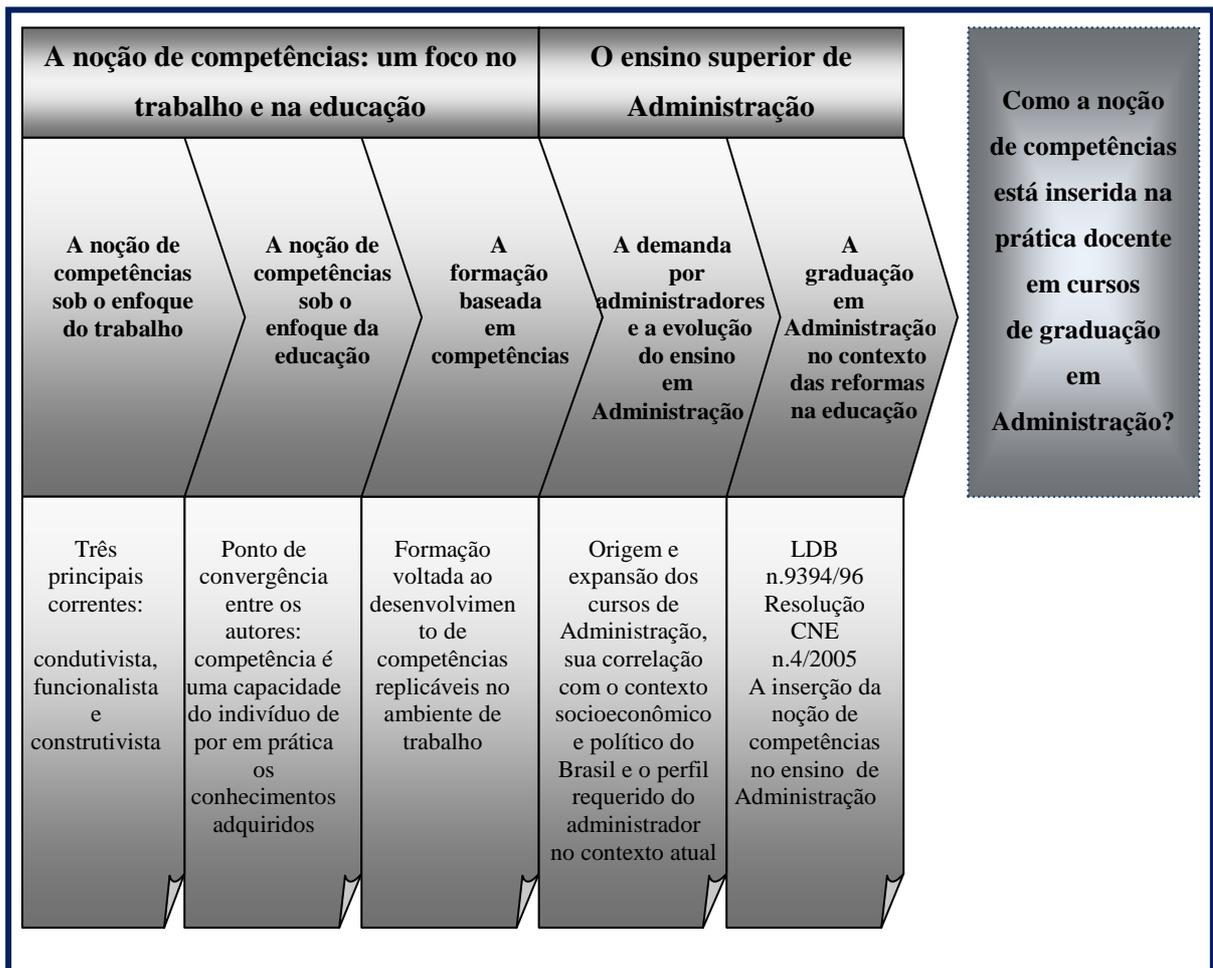


Figura 4 – Estrutura do referencial teórico
Fonte: Elaborado pela autora.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 A estratégia e o método

Dadas as características do problema a ser investigado, optou-se pela abordagem qualitativa a partir de dados obtidos de fonte documental relativa à legislação brasileira na Educação, mediante entrevistas com o coordenador e os professores do curso de Administração de uma instituição de ensino superior, com tradição e reconhecimento no estado de Minas Gerais, e de dados extraídos de seu projeto político-pedagógico.

A pesquisa do tipo qualitativa mostra-se adequada aos propósitos deste estudo, uma vez que essa abordagem permite ao pesquisador captar a perspectiva, ou seja, a percepção do sujeito pesquisado e sua visão do contexto em seu ambiente natural. Esse método de pesquisa permite a análise do fenômeno na forma como ele se manifesta nos processos diários do sujeito e nas interações grupais. O sujeito é visto de forma integral, ou seja, a partir de todas as nuances que o envolvem, não de forma estratificada, mas observadas como um todo (GODOY, 1995). Assim, ao buscar a percepção dos professores e do coordenador de curso, o que se pretende é obter uma visão geral do processo, notadamente das interações que ocorrem entre os atores e desses com a instituição e o sistema que a compõe. A utilização de entrevistas e pesquisa documental, buscando conferir maior cobertura de dados e permitir o alcance de profundidade e amplitude ao estudo, também se justifica, conforme Greenwood (1973), para quem uma maior amplitude se dá a partir da cobertura de tantos aspectos e informações quanto possível ao investigador, posto que o acesso às informações é facilitado, devido à investigação ocorrer no ambiente natural.

Quanto à adoção do estudo de caso, na visão de Goode e Hatt (1973), é uma alternativa adequada ao campo social por favorecer, entre outros fatores, uma melhor caracterização da unidade social em sua totalidade, uma vez que permite obter uma gama variada de dados sobre várias facetas do objeto de estudo, o que, além de permitir ver a correlação entre eles, permite, ainda, uma ênfase no processo e na forma como ele se desenvolve. Neste trabalho, a escolha do estudo de caso propiciou o aprofundamento na consistência existente entre: projeto pedagógico e legislação pertinente ao ensino superior no Brasil; projeto pedagógico e práticas docentes; e práticas docentes e processo de formação baseado nas competências. Assim, buscou-se uma caracterização sistêmica e integral do

processo no curso em estudo com ênfase no entendimento e na descrição dos fatores intervenientes.

3.2 Unidade empírica

Optou-se pelo estudo de caso único, o que propiciou convergir o tempo e os recursos disponíveis, limitados que eram, a uma única unidade empírica, visando a maior alcance em detalhamento e profundidade da pesquisa e análise. Greenwood (1973) aponta que esse procedimento, embora tenha a desvantagem de restringir a generalização, tem como benefício maior riqueza no processo, o que possibilita a compreensão do caso como um todo.

O caso se caracterizou pelo curso de Administração. O curso superior de Administração tem se apresentado como um dos mais ofertados no Brasil, tanto que revela maior índice de expansão em número de cursos presenciais. No período de 2003 a 2008, cresceu 34,4% (INEP, 2010). Assim, o curso de graduação em Administração foi objeto de escolha por sua expressividade no cenário acadêmico brasileiro e por sua inserção no contexto socioeconômico do país como escola de negócios. No curso são encontrados todos os aspectos relativos ao processo de formação acadêmica necessários e significativos para resposta ao problema de pesquisa, tais como o projeto pedagógico, a matriz curricular, os conteúdos formativos, a docência, etc. Por isto, tal proposição encontrou respaldo em Ragin e Becker (1992), que apontam que os casos podem ser construídos a partir da identificação de sua importância como construto teórico para o estudo.

O curso de Administração escolhido foi o de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais. Esse estado da região sudeste é o segundo maior em número de instituições de ensino superior no Brasil, com 2954 IES (INEP, 2010), atrás apenas do estado de São Paulo, o que traduz sua representatividade no contexto educacional brasileiro. O critério de seleção privilegiou a oferta de curso de formação geral em Administração, a quantidade expressiva de vagas oferecidas e alunos matriculados e o tempo de oferta do curso, superior a quarenta anos. A instituição escolhida é uma universidade mineira, consolidada e reconhecida no cenário educacional, situando-se entre as maiores universidades do país.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada inicialmente a partir de consulta aos documentos que regulam o ensino superior em Administração, tais como leis, pareceres e resoluções, e ao projeto pedagógico, obtido no curso pesquisado.

Posteriormente foram coletados dados mediante entrevista semiestruturada com a coordenação e com todos os professores dos dois últimos períodos do turno da manhã (M) e noite (N) do curso. O curso oferece cinco disciplinas no 7º período e cinco no 8º período. Seis professores lecionam a mesma disciplina nos dois turnos e oito professores o fazem exclusivamente em um turno. Tal composição determinou uma série de 14 entrevistas com professores e uma com o coordenador, o que totalizou 15 entrevistas.

O Quadro 5 mostra a distribuição dos professores por períodos (7º ou 8º) e turnos (manhã e/ou noite).

PROFESSORES	PERÍODO/TURNO QUE LECIONA
P1	7º. M/N
P2	8º. N
P3	8º. M
P4	8º. N
P5	7º. M
P6	8º. M
P7	7º. N
P8	7º. M
P9	8º. M/N
P10	8º. M/N
P11	8º. M/N
P12	7º. N
P13	7º. M/N
P14	7º. M/N

Quadro 5 – Distribuição dos docentes por período e turno
Fonte: Dados da pesquisa.

O roteiro de entrevista elaborado foi submetido à avaliação prévia de três professores doutores. As sugestões oferecidas foram incorporadas ao instrumento. Foi procedida uma primeira entrevista piloto, cujo resultado validou o roteiro utilizado e permitiu que as respostas obtidas fossem utilizadas no trabalho. A entrevista semiestruturada propiciou a manutenção de um padrão para as perguntas, sem cercear a opção da pesquisadora de acrescentar indagações julgadas pertinentes para dado entrevistado, e permitindo a livre expressão do respondente dentro do quesito indagado. Todas as entrevistas foram gravadas e

posteriormente transcritas na íntegra, o que permitiu não se perderem detalhes das falas dos respondentes no momento do tratamento e da análise dos dados. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 30 minutos.

A seleção dos respondentes para entrevistas seguiu o critério do envolvimento no fenômeno, o conhecimento das circunstâncias envolvidas e a capacidade de expressar os detalhes e a essência para compreensão do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987). A investigação foi realizada com professores de disciplinas diferentes, buscando-se explorar a heterogeneidade da visão e formação do docente, a eventual tendência pedagógica decorrente de sua especialização ou experiência e verificando-se a existência de interdisciplinaridade, cooperação ou utilização de temas transversais. O professor, como um dos principais atores no processo educacional, foi um facilitador para esse trabalho por reunir as condições necessárias para o fornecimento das informações relevantes para resposta à pergunta de pesquisa. A opção por professores dos dois últimos períodos levou em conta a obtenção da percepção do docente quanto ao processo de ensino-aprendizagem e quanto ao aluno, após toda a trajetória do curso, desde o início até a proximidade de sua conclusão. A entrevista com o coordenador foi relevante para o trabalho por oferecer uma visão sistêmica do curso, dados gerais de funcionamento da instituição e do direcionamento dado ao curso.

3.4 Estratégia de tratamento e análise dos dados

Para os dados obtidos foi efetuada análise de conteúdo visando à codificação do texto a fim de buscar informações a partir de inferências. A análise de conteúdo possibilita reconstruir visão, valores, atitudes, preconceitos, etc. da comunidade em estudo. Foi criado um sistema de categorias para análise dos dados, conforme recomenda Bauer (2002).

A análise foi precedida de preparação dos dados, os quais foram tabulados segundo o sistema de categorias previamente criado com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa. A análise dos dados considerou divergências e convergências na fala dos respondentes, temas relevantes por eles abordados, além de outros aspectos que tenham chamado a atenção da pesquisadora, relacionados ao objeto da pesquisa e consoante o referencial teórico.

O Quadro 6 apresenta as categorias e subcategorias de análise.

Sistema de categorias de análise		
Objetivos específicos	Categorias	Subcategorias
Estudar o projeto pedagógico do curso	Projeto pedagógico	Compatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Princípios norteadores Diretrizes Organização curricular Inserção da noção de competências Perfil do egresso Competências a serem formadas
Analisar o uso da noção de competências no processo ensino-aprendizagem.	Processo ensino-aprendizagem	Apropriação do conhecimento do aluno nas aulas Interdisciplinaridade Aproximação entre teoria e prática Estímulo ao trabalho em equipe Estímulo à autonomia Recursos utilizados Procedimentos didático-pedagógicos Uso do Estudo de Casos
	Métodos avaliativos	Avaliação processual e formativa O que é avaliado Como é avaliado <i>Feedback</i> das avaliações
Analisar a percepção do docente quanto à formação por competências.	Percepção do docente	Expectativa quanto à aprendizagem Conhecimento da formação por competências Conceito de formação baseada em competências Capacitação para a formação por competências Conceito de competências O que pode ser feito para possibilitar mudanças Condições de trabalho
Avaliar se o projeto pedagógico exerce influência no corpo docente como instrumento orientador para a formação por competências	Orientação para formação por competências	Orientação do projeto pedagógico para a formação por competências Compatibilidade entre conteúdos e formação por competências Compatibilidade entre práticas docentes e o projeto pedagógico

Quadro 6 – Sistema de categorias de análise

Fonte: Elaborado pela autora

Foi utilizada a triangulação das fontes de dados pesquisadas (documental e entrevistas), a partir da comparação dos dados, visando à exatidão das conclusões alcançadas

e à validação de resultados, conforme recomenda Jick (1979). O uso da triangulação de dados buscou acrescentar rigor, profundidade e alargar as fronteiras da pesquisa, constituindo-se uma forma de obter completude e visão do todo. O pressuposto básico foi o de que a triangulação de dados minimiza as fraquezas de cada método a partir de uma complementaridade entre eles, pois, ao perceber alguma divergência a partir da triangulação, é possível proceder a uma averiguação, de forma a conciliar os dados e buscar explicação para a divergência constatada (ADAMI; KIGER, 2005). Isto constituiu oportunidade de aprofundamento e enriquecimento da pesquisa e descoberta de dados contextuais ou fatores que poderiam ter passado despercebidos.

Em suma, apresenta-se no Quadro 7 uma síntese da metodologia adotada neste estudo.

Etapas		Tipo de pesquisa	
		Pesquisa documental	Pesquisa de campo
Coleta de Dados	Técnica	Pesquisa documental e bibliográfica	Entrevista semiestruturada
	Unidade de observação	Projeto pedagógico	Docentes dos dois últimos períodos do curso, turnos da manhã e noite Coordenador do curso
Análise dos dados	Estratégia	Análise descritiva	Análise de conteúdo Triangulação de dados

Quadro 7 - Síntese das etapas da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O resultado das análises dos dados obtidos na pesquisa documental e bibliográfica e nas entrevistas serão apresentados em cinco blocos, segundo as categorias previamente definidas na metodologia de pesquisa, a saber: bloco I – projeto pedagógico; bloco II - processo ensino-aprendizagem; bloco III – métodos avaliativos; bloco IV – percepção do docente; e bloco V - orientação para formação por competências.

A abordagem teórica quanto à formação por competências, a qual deu suporte às análises, parte dos pontos de convergência entre as três principais correntes: condutivista, funcionalista e construtivista.

Como subsídio, resgata-se uma síntese desses pontos no Quadro 8.

Quesito	Aspectos convergentes
Objetivo da formação	Desenvolver capacidades que resultem em serviços e produtos para as empresas.
Programas formativos	Devem basear-se na identificação das competências e em sua normalização.
Organização curricular	De forma modular, que se dá a partir da divisão das competências em unidades e que visam à agilidade no processo de formação.
Metodologia de ensino	Métodos ativos com procedimentos que reproduzam situações reais de trabalho.
Alunos	Papel ativo. Devem ser responsáveis por sua formação.
Professores	Devem exercer papel estimulador, levando os alunos a “aprender a aprender”.
Processo de formação	Individualizado, contínuo e ajustável às demandas dos processos produtivos.
Avaliações	Devem buscar verificar o resultado também na dimensão do saber fazer.
Certificação	Comprova uma capacidade real para o trabalho.

Quadro 8 - Formação por competências - convergência entre as correntes condutivista, funcionalista e construtivista

Fonte: ARAÚJO, 2001. Adaptado.

A caracterização dos entrevistados precede à apresentação dos resultados.

4.1 Perfil dos entrevistados

Foram entrevistados quatorze professores do 7º e 8º períodos, do turno da manhã e noite, e o coordenador do curso investigado, totalizando quinze entrevistas.

Visando caracterizar o perfil dos quinze respondentes, foram coletados os seguintes dados pessoais: sexo, formação, maior titulação acadêmica, disciplina que leciona, tempo de docência, tempo de docência na instituição e se possui atividades profissionais fora da academia. Os quatro últimos itens dizem respeito somente aos professores. Quanto ao gênero, houve um equilíbrio: oito entrevistados do sexo masculino e sete do sexo feminino. A maioria dos professores (nove) não exerce atividade profissional fora da universidade. Dos cinco professores que têm atuação profissional fora da academia, três atuam como consultores de empresas, sendo um desses também psicólogo, um é conselheiro fiscal de empresa e outro é advogado. Todos têm larga experiência no exercício da docência: o menor tempo de profissão é de oito anos, e a maior concentração está na faixa entre vinte e trinta e cinco anos de profissão. O menor tempo de docência na instituição é de seis anos, demonstrando certa estabilidade da parte dos docentes.

Dos quinze entrevistados, três são especialistas, oito são mestres e quatro são doutores. A formação acadêmica é diversificada, no entanto predominam os cursos de Administração e Economia.

O Quadro 9 enumera os professores entrevistados com os respectivos títulos e tempo de docência.

PROFESSORES	MAIOR TÍTULO	TEMPO DE DOCÊNCIA
P1	Mestre	Entre 20 e 30 anos
P2	Mestre	Entre 20 e 30 anos
P3	Mestre	Até 10 anos
P4	Doutor	Entre 10 e 20 anos
P5	Especialista	Acima 30 anos
P6	Mestre	Entre 20 e 30 anos
P7	Especialista	Entre 10 e 20 anos
P8	Mestre	Acima 30 anos
P9	Doutor	Entre 20 e 30 anos
P10	Mestre	Entre 10 e 20 anos
P11	Doutor	Entre 20 e 30 anos
P12	Especialista	Acima 30 anos
P13	Doutor	Até 10 anos
P14	Mestre	Até 10 anos

Quadro 9 - Professores entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Bloco I – Projeto pedagógico

No projeto pedagógico encontram-se os elementos norteadores das ações político-pedagógicas do curso investigado. Seu estudo levou ao conhecimento desses elementos, os quais foram selecionados e descritos segundo sua pertinência com o tema desta pesquisa, possibilitando cotejá-los com a legislação que orienta o ensino superior no Brasil, em especial o ensino de Administração, e com as respostas dos entrevistados.

O projeto pedagógico vigente é datado de 2006. As alterações em relação ao anterior, que estava em vigor desde 2001, contemplaram reformulações, aperfeiçoamento e diretrizes, entre elas, o perfil do egresso do curso, reguladas pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2010d).

Conforme consta do projeto pedagógico, o curso é gerenciado por um colegiado de coordenação didática, composto por quatro professores, um dos quais assume a coordenação do colegiado e do curso.

A infraestrutura prevista no projeto pedagógico para o curso compõe-se de salas com capacidade para sessenta alunos, sala para coordenação, sala para professores de dedicação, sala de reuniões e atendimento, biblioteca, laboratório de informática, salas de orientação de estágio e trabalho de conclusão de curso, sala de multimídia, sala da empresa júnior e sala de monitoria. O material de apoio didático compõe-se de retroprojetores, projetores multimídia, microcomputadores, conjuntos de TV e vídeo, etc.

O projeto pedagógico é pautado na concepção crítica da educação, que privilegia a análise crítica da realidade social. Tem como desafio romper com a concepção centrada na transmissão e reprodução do conhecimento, direcionando a prática docente segundo os seguintes pressupostos:

- a) contextualização dos conteúdos com base na realidade do aluno;
- b) priorização de técnicas de ensino que partam da experiência do aluno;
- c) processo ensino aprendizagem com participação ativa do aluno sob a liderança do professor e método avaliativo processual.

O projeto pedagógico também se orienta por princípios da LDB n. 9394/96, tais como formar indivíduos para o mercado de trabalho e participação ativa na sociedade mediante uma formação contínua, estimular o pensamento reflexivo, refletir sobre os problemas do mundo, etc.

O coordenador do curso enfatiza que a orientação primeira para a construção do projeto é oriunda das diretrizes curriculares nacionais e do Ministério da Educação (MEC), mas também foi considerado o *background* interno, posto que a tradição do curso e a experiência da instituição são muito grandes.

Sobre o papel das universidades, o projeto pedagógico reporta à exigência de uma maior qualificação para os postos de trabalho e à pressão sobre a educação no sentido de construir um saber contextualizado e um ambiente educacional que privilegie a liberdade de pensar, criticar, criar e propor alternativas.

Congruentes com esse contexto estão os objetivos do curso e o perfil do egresso, explicitados no projeto pedagógico. Com relação aos objetivos, destacam-se:

- a) a formação ética;
- b) o incentivo à criatividade;
- c) o espírito inovador;
- d) o desenvolvimento de competências e habilidades que assegurem competitividade frente às transformações econômicas e sociais;
- e) o desenvolvimento do espírito crítico;
- f) a conjugação do saber pensar com o saber fazer e intervir.

O perfil do egresso do curso foi definido em consonância com a Resolução CNE n. 4 (BRASIL, 2010d), de 13 de julho de 2005, e compreende:

- a) capacidade de reconhecer problemas e equacionar soluções;
- b) capacidade de pensar estrategicamente;
- c) capacidade de transferir e generalizar conhecimentos;
- d) capacidade de refletir e atuar criticamente;
- e) capacidade de adotar postura ética e cidadã;
- f) capacidade empreendedora;
- g) visão humanística;
- h) formação teórica, técnica e científica para atuar nas organizações.

Nessa mesma linha, o projeto pedagógico define as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno. Em resumo, os alunos deverão ser capazes de:

- a) promover o desenvolvimento humano visando à melhoria de vida nas organizações;
- b) demonstrar visão sistêmica, estratégica e integrada;
- c) ter flexibilidade e adaptabilidade na resolução de problemas e desafios organizacionais;

- d) selecionar estratégias adequadas;
- e) planejar, organizar, gerenciar seu tempo;
- f) ter postura ética e abertura às mudanças;
- g) manter-se em constante aperfeiçoamento profissional;
- h) coordenar e atuar em equipes multidisciplinares;
- i) gerenciar dados e informações;
- j) utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico com valores e fórmulas.

Para a consecução dos objetivos propostos, o projeto pedagógico define as diretrizes a serem seguidas. Prevê o incentivo a práticas pedagógicas de cooperação e interligação dos conteúdos, em atividades inter/multi/transdisciplinares, as quais serão coordenadas por professores tutores dos períodos.

Quanto à metodologia de ensino, o projeto pedagógico direciona para a prática de métodos de ensino inovadores, que levem ao aprendizado pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. Além de difundir conteúdos associados à realidade social, o curso se propõe a preparar o aluno para agir com autonomia, para autogestão e para participação ativa na sociedade. O professor deverá atuar como mediador e orientador no processo ensino-aprendizagem, procurando vincular conteúdos à realidade e à prática vivida pelos alunos, para que tenham significado. É recomendado o uso diversificado de recursos didáticos, que se articulem com os conteúdos e favoreçam a compreensão da realidade com base na experiência do aluno.

Quanto aos métodos avaliativos, o projeto pedagógico revela uma preocupação com a pertinência e o rigor das atividades avaliativas empregadas e sugere as seguintes diretrizes: avaliar segundo objetivos, critérios e formas previamente estabelecidos e comunicados aos alunos; estabelecer cronograma processual em conjunto com os alunos; dar retorno dos resultados da avaliação; e realizar a correção da avaliação visando oportunizar o aprendizado.

O projeto pedagógico prevê, ainda, o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem do curso, mediante a utilização dos resultados do programa de avaliação institucional como *feedback* das atividades.

Nessa mesma linha, estão previstas avaliações periódicas para verificação da eficácia das propostas do projeto pedagógico, bem como outras ações que busquem conferir dinamismo a essas propostas. Tais ações são basicamente: no início do período letivo, a realização de seminários, com participação de professores e representantes dos alunos, para promover uma programação para o semestre e reflexão sobre a relação aluno/professor,

metodologia de ensino e processo de avaliação; no decorrer do semestre, detecção de deficiências para correção em conjunto com o colegiado, tutor do período e representante de turma; no final do período letivo, outro seminário para avaliação e, se necessário, proposição de novas alternativas.

A esse respeito esclarece o coordenador do curso que o projeto pedagógico passaria por sua primeira avaliação formal em 2010, mediante instrumento criado pela instituição com esse fim. Implantado em 2007, está encerrando um ciclo com a formação da primeira turma de graduação dentro da proposta reformulada. A avaliação formal pretende levantar a percepção de professores e alunos a respeito dos resultados alcançados, o que permitirá verificar o cumprimento e a eficiência das propostas. Embora não tenha havido avaliações periódicas formais após a reformulação e a implantação do projeto pedagógico em 2007, o coordenador do curso considera que as reuniões de avaliação e planejamento, que se realizam semestralmente com todos os professores do curso, tanto quanto as reuniões com representantes de turma, também propiciam oportunidade de reafirmar os pontos do projeto pedagógico, implantar, avaliar e discutir propostas e, assim sendo, enfatiza que o projeto pedagógico tem sido continuamente acompanhado desde sua implantação.

Com relação à organização curricular, esta está embasada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Pressupõe o oferecimento do ensino de Administração com uma estrutura curricular dinâmica e flexível, com oportunidade do desenvolvimento de pesquisas e com promoção de programas de extensão. O projeto pedagógico atende ao disposto na Resolução CNE n. 4 (BRASIL, 2010d), de 13 de julho de 2005, contemplando os conteúdos obrigatórios instituídos nas diretrizes curriculares, a saber: conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e conteúdos de formação complementar.

Sobre a flexibilização do currículo, o coordenador esclarece que o curso já possuía esse direcionamento. Tal flexibilização se dá mediante atividades de formação complementar, que são atividades extracurriculares e disciplinas de Tópicos Especiais, que são duas disciplinas de trinta horas cada uma e cujo conteúdo busca apropriar temas emergentes sobre Administração e pertinentes à formação do estudante.

Quanto à definição das disciplinas e conteúdos formativos, segundo o coordenador, houve sempre uma intenção de manter o curso atualizado e “moderno”. Assim, foi verificado, dentre as disciplinas oferecidas, quais deveriam permanecer e quais outras deveriam ser inseridas, utilizando-se da experiência interna do curso e balizando-se pelas áreas de competência (ou de atuação) definidas no projeto pedagógico, a saber:

administração geral, gestão de pessoas, logística e operações, *marketing*, finanças e métodos quantitativos, organização empresarial. As competências e habilidades descritas no projeto pedagógico e que se deseja formar no estudante foram outro balizador para a definição tanto das disciplinas quanto dos conteúdos.

Quanto à formação complementar, refere-se às atividades que não estão inseridas na grade curricular, mas, buscadas de forma autônoma pelo aluno, contribuem para sua formação. Visa estimular os alunos à autonomia, à iniciativa, à prática dos estudos independentes e à participação em atividades afins com o curso, enriquecendo e fortalecendo a articulação entre teoria e prática.

O projeto pedagógico prevê também atividades de apoio ao desenvolvimento da organização curricular, ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e que favoreçam o processo ensino-aprendizagem. São algumas delas: empresa júnior, monitoria, visita técnica, oficina de nivelamento, incentivo à pesquisa oportunizando projetos conjuntos entre professores e alunos, realização de eventos, etc.

Enfim, é possível perceber a convergência do projeto pedagógico com as diretrizes curriculares nacionais preconizadas pela Resolução CNE n. 4 (BRASIL, 2010d), de 13 de julho de 2005 (que insere a noção de competências no curso de Administração), em termos da definição do perfil do egresso, das competências a serem formadas e da organização curricular em direção à transição de um modelo centrado na reprodução do conhecimento para uma formação integral, sustentada em conhecimento, habilidades, atitudes e valores. Encontra-se explicitado no projeto pedagógico o desenvolvimento de competências como um dos objetivos do curso. Destacam-se, ainda, as seguintes orientações no projeto pedagógico, que se aproximam de elementos da abordagem por competências encontrados em autores como Mertens (1996), Perrenoud (1999a), Araújo (2001), Vargas, Casanova e Montanaro (2001), Ramos (2002) e Zabala e Arnau (2010):

- a) programas formativos baseados na identificação das competências a serem formadas;
- b) processo ensino-aprendizagem centrado no aluno, valorizando sua experiência;
- c) integração entre teoria e prática;
- d) papel do aluno como sujeito de sua formação;
- e) papel do professor como mediador da aprendizagem;
- f) estímulo à autonomia do aluno;
- g) práticas interdisciplinares;
- h) avaliação processual;

i) utilização de recursos didáticos variados e contextualização dos conteúdos, etc.

Para melhor visualização dos resultados da análise do projeto pedagógico da instituição, apresenta-se uma síntese no Quadro 10.

Subcategorias de análise	Síntese
Compatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)	Definição do perfil do egresso, das competências a serem formadas e da organização curricular em direção à transição de um modelo centrado na reprodução do conhecimento para uma formação integral, sustentada em conhecimento, habilidades, atitudes e valores.
Princípios norteadores	Pressupostos da concepção crítica da educação: - contextualização dos conteúdos com base na realidade do aluno; - priorização de técnicas de ensino que partam da experiência do aluno; - processo ensino-aprendizagem com participação ativa do aluno sob a liderança do professor e método avaliativo processual. Princípios da LDB n. 9394/96: - formar indivíduos para o mercado de trabalho e participação ativa na sociedade mediante uma formação contínua, estimular o pensamento reflexivo, refletir sobre os problemas do mundo, etc.
Diretrizes	Atividades inter/multi/transdisciplinares Métodos de ensino inovadores - aprendizado pelo processo de compreensão, reflexão e crítica Conteúdos associados à realidade e à prática vivida pelos alunos Preparar o aluno para agir com autonomia Professor - como mediador e orientador no processo ensino-aprendizagem Uso diversificado de recursos didáticos Métodos avaliativos com cronograma processual e <i>feedback</i> das avaliações
Organização curricular	Dinâmica e flexível, embasada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Contempla os conteúdos obrigatórios instituídos nas diretrizes curriculares: conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e conteúdos de formação complementar. Definição das disciplinas e conteúdos visou contemplar as competências a serem formadas.
Inserção da noção de competências	Explicitado no projeto pedagógico o desenvolvimento de competências como um dos objetivos do curso. Diretrizes contêm elementos da abordagem por competências. Definição do perfil do egresso e das competências a serem formadas.
Perfil do egresso	Capacidade de reconhecer problemas e equacionar soluções Capacidade de pensar estrategicamente Capacidade de transferir e generalizar conhecimentos Capacidade de refletir e atuar criticamente Capacidade de adotar postura ética e cidadã Capacidade empreendedora Visão humanística Formação teórica, técnica e científica para atuar nas organizações
Competências a serem formadas	Aparecem como competências e habilidades: - promover o desenvolvimento humano para a melhoria de vida nas organizações; - demonstrar visão sistêmica, estratégica e integrada; - ter flexibilidade e adaptabilidade na resolução de problemas e desafios organizacionais; - selecionar estratégias adequadas; - planejar, organizar, gerenciar seu tempo; - ter postura ética e abertura às mudanças; - manter-se em constante aperfeiçoamento profissional; - coordenar e atuar em equipes multidisciplinares; - gerenciar dados e informações; - utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico com valores e fórmulas.

Quadro 10 - Quadro resumo do bloco I – projeto pedagógico

Fonte: Dados da pesquisa.

Procedida esta análise preliminar do projeto pedagógico, a qual foi corroborada pelos relatos do coordenador do curso, as próximas seções apresentarão análise dos dados obtidos nas entrevistas, para possibilitar compreender o reatamento das diretrizes do projeto pedagógico no cotidiano do curso investigado e nas práticas docentes.

4.3 Bloco II – Processo ensino-aprendizagem

A formação baseada em competências põe o aluno como sujeito da aprendizagem e com participação ativa no processo ensino-aprendizagem (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001), e mais, sua experiência de vida deve ser considerada para a construção significativa do conhecimento (RAMOS, 2002). Desta feita, os conteúdos devem ser trabalhados de maneira contextualizada, associando-os à vida social e profissional dos alunos.

Congruente com essa premissa percebeu-se que a maioria dos professores (12 entre os 14) busca aproveitar a experiência do aluno em suas aulas das mais variadas formas:

a) buscando relatos de situações vividas por eles no trabalho e que contribuam com o conteúdo abordado;

b) solicitando que discorram sobre ferramentas utilizadas nas organizações relacionadas a um tema em estudo;

c) trabalhando em sala casos reais vividos e relatados pelos alunos;

d) trabalhando conteúdos a partir de pesquisas realizadas pelos alunos sobre temas prévios e que, na apresentação dos resultados, geram a construção do conteúdo em conjunto com o professor.

Sobre esse último ponto discorre um entrevistado: “É uma lógica um pouco *andragógica*, porque primeiro eles fazem a pesquisa, e depois a gente traz isso para dentro de sala de aula” (P6).

Outro respondente diz que busca interpelar os alunos sobre o assunto a ser dado em aula, investigando seu nível de conhecimento para, a partir daí, discorrer sobre a teoria. Faz isso mediante perguntas diretas ou utilizando pequenos casos que eles devem discutir ou opinar.

Ao iniciar uma exposição, eu pergunto o quê que eles pensam; se é um conceito, como que se apresenta no imaginário deles; sempre tentando essa inter-relação mesmo, essa dinâmica, porque eu acho que ela é fundamental numa prática educativa. Não só valorizar e partir dali para você situar até a compreensão do aluno e a partir daí estender. [...] Depois, a título também de exemplos, eu peço que eles possam contribuir, exemplificando, fazendo alguma associação. (P8)

Um terceiro professor ressaltou que a troca propiciada pela interlocução com o aluno quanto à sua experiência é enriquecedora também para o docente. “Então, é interessante que eu aprendo demais com ele, e às vezes, no semestre seguinte, eu uso esse conhecimento bastante” (P10).

Dos quatorze pesquisados, apenas dois professores disseram não aproveitar o conhecimento dos alunos. Um deles (P11) explica que o número de aulas de sua disciplina é reduzido e o número de alunos em sala é grande, o que dificulta essa prática; o outro (P12) acredita que, por ser a disciplina da área financeira, o conhecimento prévio que os alunos trazem é muito pequeno.

Em adendo à utilização da experiência concreta do indivíduo como situação de aprendizagem, Perrenoud (1999a) defende a importância de se adotarem práticas interdisciplinares. A interdisciplinaridade pressupõe articulação e integração das disciplinas promovendo sua complementaridade e visão integrada do conteúdo, podendo ser obtida mediante troca de informações pelos docentes quanto aos conteúdos abordados, adoção de projetos conjuntos e transversais (MENINO, 2006), cooperação e intercomunicação entre as disciplinas (RAMOS, 2002). O projeto pedagógico orienta a adoção dessa prática no curso.

No tocante à interdisciplinaridade observou-se na pesquisa que a maioria (12 professores) dos professores busca remeter e correlacionar sua disciplina aos conteúdos trabalhados em outras disciplinas. Isso é realizado a partir de exemplos, fazendo conexões e inter-relação dos temas, mostrando sua vinculação e complementaridade, integrando assuntos, a partir de estudos de casos em que é exigido conhecimento de várias disciplinas, enfim ressaltando e aproveitando as interfaces existentes. Alguns respondentes exemplificam como fazem:

Algumas temáticas são transversais. Por exemplo, com Estratégia Digital existe um intenso relacionamento com a área de Marketing. (P6)

[...] dá para vincular diretamente com Estratégia, Recursos Humanos [...] Marketing, então eu dou propaganda para eles analisarem do ponto de vista ético. (P11)

[...] em alguns momentos ela é formal, por exemplo, alguns seminários [...] eles estão trabalhando com várias linhas [...] área de recursos humanos [...] área de

produção [...] área estratégica. E outros momentos não, ela acontece de maneira informal, em que a gente puxa uma discussão. (P3)

Percebeu-se, contudo, que a adoção de projetos conjuntos é prática pouco utilizada. Alguns professores disseram já ter utilizado no passado, mas hoje já não o fazem. Isto foi justificado pelo fato de, nos 7º e 8º períodos, os alunos se voltarem mais para o trabalho final de curso. Há um consenso, entre os professores e a coordenação, em não onerá-los com outros projetos trabalhosos que pudessem concorrer na disponibilidade de tempo. Alguns professores têm uma percepção de que há certa resistência a trabalhos interdisciplinares por parte dos alunos e de alguns professores, o que, em sua visão, dificulta a prática. O depoimento de um entrevistado exemplifica e reforça essa visão: “Eu não sou muito favorável a trabalhos interdisciplinares. Eu não sou favorável porque, muitas vezes, esses trabalhos forçam a entrada no trabalho de uma disciplina que às vezes não tem nada a ver [...]. Então, não tem muito sentido” (P12). Foi lembrado, entretanto, que para os demais períodos existe a figura do tutor, um professor que, entre outras atribuições, tem a de coordenar trabalhos interdisciplinares, fazendo a ligação entre alunos, professores, colegiado e coordenação.

Por fim, dois professores (P4 e P7) disseram não ter como prática correlacionar e interligar seus temas com os das demais disciplinas, fazendo-o apenas quando os próprios alunos trazem a questão de forma espontânea. Assim, percebe-se que o uso da interdisciplinaridade, mesmo sendo uma diretriz do projeto pedagógico para o curso como um todo, nos 7º e 8º períodos, ocorre de forma não estruturada e com baixa utilização de projetos conjuntos e transversais.

Nunes et al. (2010), que investigaram o desenvolvimento de competências em curso superior de Administração sob a percepção dos discentes, apontam em seu trabalho uma aproximação com essa visão, sendo a interdisciplinaridade um aspecto pouco trabalhado pelos professores, segundo afirmaram os alunos.

Outro pressuposto da formação por competências é que o desenvolvimento de competências requer estratégias educativas que valorizem a atividade prática e a experimentação visando à solução de problemas, ao trabalho em equipe, etc. (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001). A educação é, então, desafiada a estabelecer modelos que desenvolvam a autonomia dos alunos na busca de soluções, criando ambientes estimuladores para tal desenvolvimento (RAMOS, 2002). Para cumprir o propósito de criação de ambientes e condições propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno em detrimento da formação centrada na reprodução do conhecimento, Vargas, Casanova e Montanaro (2001) ressaltam a necessidade da diversificação no uso de didáticas.

Destaca-se que todos esses elementos citados pelos autores estão presentes no projeto pedagógico do curso.

Assim, foi perguntado aos professores se buscam fazer conexões entre a teoria e a prática, no processo ensino-aprendizagem. Todos foram unânimes em afirmar que sim e expõem a forma como o fazem:

- a) usando simulações;
- b) usando estudo de casos reais;
- c) citando exemplos práticos;
- d) fazendo exercícios práticos;
- e) expondo filmes ilustrativos de casos reais;
- f) trazendo notícias recentes de jornais e revistas e fazendo associação com o conteúdo dado;
- g) trazendo situações de sua vivência profissional;
- h) reportando a como um dado conteúdo se insere no contexto de vida atual, fazendo “ponte” com o ambiente;
- i) correlacionando com o que as empresas contemporâneas têm adotado em termos de estratégias, ferramentas de gestão ou tecnologia.

Os professores, de modo geral, consideram essa prática importante e fundamental no processo. Algumas argumentações ilustram o modo de pensar dos professores:

Eu fecho um conteúdo e, na hora que eu fecho, eu venho com um caso real e [...] também procuro fazer com eles façam esse casamento entre casos reais e o que a gente vê na disciplina. (P1)

Uma notícia que saiu naquela semana, eu trago o jornal para a sala de aula e tento fazer uma associação. (P2)

Porque ética é teórico e nos negócios é prática. [...] o tempo todo é exemplo prático, é ir ao supermercado, ver rótulo de embalagem, questionar se a informação para o consumidor ali está adequada ou não, se está levando alguma informação enganosa ou não. (P11)

Eu coloco a teoria de uma forma bem rápida e trabalho em cima a prática. (P12)

Eu acho que isto é fundamental para o professor. [...] e eu acho que a gente tem que aproximar a universidade do mercado o mais possível, não dá mais para ser aprendizado de livro apenas. (P14)

Em seu trabalho, Nunes et al. (2010) encontraram resultado semelhante para essa questão e apontam que “os alunos percebem esforços dos professores no sentido de integração entre teoria e prática, seja pela tentativa de conectar a teoria à realidade, seja por meio de exemplos de sua prática profissional.”

Quanto ao estímulo ao trabalho em equipe, há uma preocupação geral dos professores com a divisão do trabalho em tarefas por parte dos alunos, sem uma verdadeira articulação interna e interlocução entre eles para a realização do trabalho, ou mesmo uma acomodação por parte de alguns, deixando que apenas uma parte do grupo realize a atividade, levando à perda do sentido do trabalho em grupo. Isto desencoraja dois professores (P10 e P11), dentre os quatorze, a adotar o trabalho em equipe. “Um ou dois fazem o trabalho e todos levam a nota.” (P10). Os demais professores, contudo, mesmo tendo em mente essa possibilidade de os alunos burlarem as regras de um trabalho em grupo, adotam-no e buscam formas de estimular e controlar a participação. Um professor exemplifica a estratégia que usa: “Sempre tem uma questão que é integradora, para evitar que eles dividam totalmente as atividades e cada um faça apenas uma questão [...] de certa forma, ela puxa o raciocínio de todas as outras.” (P3).

Dos doze professores que utilizam trabalhos em equipe, a maioria o faz em sala de aula, onde seu poder de controle e acompanhamento das discussões e interação com os grupos é maior. “Eu vou junto. Se eles não conseguem levantar pontos de discordância entre eles, eu forço essa discordância com um ponto de vista diferente.” (P5).

Um respondente (P8) relata que programa atividades em grupo previamente no plano disciplinar, a exemplo de apresentações em grupo e seminários que finalizam um tema. Esse professor utiliza de atividades em grupo tanto com finalidade de avaliação, quanto para dinâmicas de conteúdo. “É importante não só saber trabalhar, saber pensar em grupo. Enfim, ter essa socialização e sair um pouco dessa sociedade tão individualista.” (P8). Outro entrevistado concorda com essa forma de pensar, pois afirma que saber trabalhar em grupo é uma habilidade essencial para a formação dos alunos. O mesmo pensamento é confirmado por um terceiro professor: “É preciso treinar em consenso e argumentação.” (P14).

Quanto ao estímulo à autonomia, as opiniões se dividiram entre ser fácil e ser difícil fazê-lo, ou ainda ser possível fazer, mas não ter retorno por parte dos alunos. Não obstante as discrepâncias, houve um ponto de convergência das opiniões: o de que a autonomia é necessária. E, independente de terem ou não resultados, quase todos envidam esforços para estimulá-la de alguma forma, com exceção de um professor (P11).

Alguns disseram buscar, na mídia e nos fatos da atualidade, fatos dinâmicos que mudam o contexto a todo momento, mostrando a importância de os alunos se manterem atualizados e contextualizados para o exercício da profissão. A correlação da disciplina com o que está ocorrendo no mundo motiva os alunos. “Eu gosto muito de contextualizar, porque o

que eu acho que está faltando para os alunos é um pouco desse interesse, curiosidade pelo que está acontecendo no mundo.” (P1).

Outros disseram buscar na própria profissão de administrador, pois, em sua visão, o que diferencia o administrador no mercado de trabalho é a capacidade de lidar com informações e tomar decisões. Isto requer autonomia e é mostrado aos alunos de forma recorrente. Então, as atividades avaliativas são abertas e elaboradas de forma a levá-los a interpretar os fatos antes de discorrer sobre eles. Buscam, também, levá-los a refletir sobre a sua formação profissional.

Alguns professores o fazem de forma aplicada nas aulas:

a) em situações em que os alunos tenham de se organizar para executar tarefas e sejam os atores na atividade;

b) fazendo com que tragam artigos e casos que se correlacionem com o contexto da disciplina;

c) dando roteiro de pesquisa de forma ampla para que eles tenham que fazer escolhas;

d) suscitando postura crítica em sala de aula e fora dela, a qual visa tirar da alienação e pressupõe autonomia para pensar e agir;

e) incentivando a não aceitação passiva das ideias e a elaborar pensamento próprio;

f) propondo trabalhos que levem à reflexão e à discussão;

g) com recomendação de bibliografia adicional para leitura;

h) a partir de trabalhos interdisciplinares, no qual cada professor, de forma combinada, elabora o roteiro de sua disciplina, deixando margem a que os alunos tenham que estabelecer cronogramas e vínculos de controle de sua produção para chegarem ao resultado final.

Foram citadas também a indicação de *sites* para visita e a proposição de observação em campo fora do horário das aulas.

No tocante à autonomia, apenas um professor disse não empregar estratégias para incentivá-la. Acredita que dar uma boa aula, de forma prática, levando o aluno à compreensão do conteúdo, já é um motivador para a busca de crescimento próprio, porém não entende que isto seja uma estratégia para motivar autonomia. O “querer” ou não cabe ao próprio aluno (P11).

Observa-se, assim, que a maioria dos professores (treze) tenta estimular a autonomia nos alunos, mas mostram-se críticos em relação à postura desse aluno frente à sua própria formação, indicando haver uma passividade quando era esperada uma postura ativa.

Com relação aos recursos e procedimentos didático-pedagógicos, houve uma predominância da aula expositiva com utilização de *datashow* ou quadro, seguido de filmes

técnicos e comerciais, estudo de casos, textos, debates e exercícios. Alguns professores relataram utilizar, alternativamente, seminários, simulação, atividades em grupo, estudo dirigido, pesquisas, revistas e vídeos de documentários. Tais recursos são utilizados com maior ou menor frequência a depender da linha da disciplina e do perfil do professor. Alguns professores, no entanto, relataram que, por vezes, encontram dificuldades na disponibilidade de equipamentos, dificultando o acesso e exigindo improvisação para consecução da aula programada. Outros comentaram que a dificuldade para maior diversificação nos recursos está relacionada à necessidade de repassar todo o conteúdo programado dentro do semestre, contrapondo-se a isto o número reduzido de aulas e a ocorrência de feriados e recessos que encurtam os períodos. Assim, a exigência em relação ao conteúdo é satisfeita com o predomínio de aulas expositivas.

A disciplina de Gestão da Informação, por sua especificidade, utiliza-se de infraestrutura tecnológica, como, por exemplo, *blog* e videoconferência, com a participação de um palestrante *on line*.

A predominância das aulas expositivas demonstra que ainda há uma ênfase na transmissão do conhecimento (saber) em detrimento do desenvolvimento de habilidades (saber-fazer) e atitude (saber-ser). Embora os professores busquem diversificar recursos e procedimentos, métodos de maior efeito no desenvolvimento de competências relacionadas ao saber-fazer e saber-ser, tais como visita técnica, trabalho de campo, dramatização e jogos, não foram citados. Tais considerações convergem para o trabalho de Nunes et al. (2010), no qual é relatado que, na percepção dos alunos, há um predomínio das aulas expositivas sobre os demais recursos didáticos.

Buscou-se, na investigação, uma ênfase no método “estudo de casos”, arguindo os professores quanto à frequência e à finalidade com que o utilizam. O objetivo da ênfase nesse método é sua aproximação com situações problemas, vista por grande parte dos autores, entre eles Gonczi (1996), Mertens (1996), Perrenoud (1999a), Araújo (2001) e Zabala e Arnau (2010), como fundamental para o desenvolvimento de competências. Segundo Perrenoud (1999a), para desenvolver competências de alto nível é importante o aluno confrontar-se com problemas realistas e complexos e que mobilizem, para sua resolução, diversos recursos cognitivos. Uma situação problema deve levar o aluno a buscar o alcance de uma meta, mediante uma tomada de decisão a partir de variadas possibilidades.

Dentre os quatorze, apenas dois professores (P7 e P8) disseram não utilizar o método do estudo de casos, em face da especificidade de suas disciplinas. Os demais professores que se valem desse método o fazem numa frequência que variou de dois a seis estudos de casos no

período, a depender de sua carga horária, mostrando uma valorização da metodologia. Dentre os motivos para o usarem estão: consolidar a teoria a partir da correlação com a prática; dar concretude à teoria com a noção de sua utilidade e emprego de forma contextualizada; agregar conhecimento; e, a afirmação mais recorrente, aplicar a teoria a partir de um problema para o qual eles precisam construir uma solução, mediante análise e tomada de decisão. As respostas dos professores P3 e P4 ilustram esse último pensamento:

Existe uma empresa, existe um problema real e existe uma possibilidade de tomada de decisão. E aí eles buscam tomar essa decisão baseados em teorias que eles discutiram, não só na minha disciplina, mas em várias outras. Esse é o principal elemento. (P3)

[...] construir uma solução, uma alternativa para aquele caso que foi apresentado. [...] Eu quero que o grupo discuta e chegue numa solução. Porque nas empresas cada um tem a sua competência individual, mas é o grupo que tem que mostrar competência. (P4)

Um entrevistado chega a ser mais específico em relação à utilização de uma situação problema para resolução em sala de aula, estabelecendo uma diferenciação com o estudo de casos.

[...] eu dou assim: eu dou a matéria e depois eu dou uma situação problema, que não chega a ser um estudo de casos, e ele, como gestor, vai ter que resolver essa situação problema [...] Por exemplo, em relação a propagandas: estuda o Código de Ética da empresa [...] uma propaganda real que a empresa divulgou. Então [...] analisa se ele, como diretor de *marketing*, deve vetar ou não, ou em que condições, aquela determinada propaganda. (P11)

Desta feita, depreende-se que o método do estudo de caso tem sido utilizado pelos professores em uma aproximação com as premissas da formação por competências, na qual é preciso propor tarefas desafiadoras, em atividades que façam sentido para os alunos, e cuja solução exija a mobilização consciente do conhecimento adquirido (PERRENOUD, 1999a).

Para finalizar, o Quadro 11 contém um resumo do conteúdo do bloco II.

Subcategorias de análise	Síntese
Apropriação do conhecimento do aluno nas aulas	A maioria dos professores busca aproveitar o conhecimento do aluno: - buscando relatos de situações vividas por eles no trabalho; - solicitando que relacionem ferramentas utilizadas nas organizações com o tema em estudo; - trabalhando em sala casos reais vividos e relatados pelos alunos; - trabalhando a construção de conteúdos a partir de pesquisas realizadas pelos alunos.
Interdisciplinaridade	A correlação entre conteúdos e disciplinas é relatada pela maioria dos professores, no entanto ocorre de forma não estruturada e com baixa utilização de projetos conjuntos e transversais.
Aproximação entre teoria e prática	Todos o fazem, variando a forma de fazê-lo: - usando simulações; - usando estudo de casos reais; - citando exemplos e fazendo exercícios práticos; - expondo filmes ilustrativos de casos reais; - trazendo notícias de jornais e revistas e associando-os com o conteúdo dado; - trazendo situações de sua vivência profissional; - reportando a como um dado conteúdo se insere no contexto de vida atual, fazendo “ponte” com o ambiente; - correlacionando com o que as empresas contemporâneas têm adotado em termos de estratégias, ferramentas de gestão ou tecnologia.
Estímulo ao trabalho em equipe	12 professores se utilizam de trabalhos em grupos, no entanto há uma preocupação geral com a prática da divisão de tarefas sem uma articulação entre os alunos que leve a um desenvolvimento do saber trabalhar em equipe.
Estímulo à autonomia	13 dentre os 14 professores buscam fazê-lo, embora questionem a passividade dos alunos. Algumas estratégias citadas: - envolvendo-os na organização e execução de tarefas; - instigando postura crítica; - suscitando escolhas em pesquisas e trabalhos; - propondo trabalhos que levem à reflexão e discussão; etc.
Recursos e procedimentos didático-pedagógicos	predominância de aula expositiva, seguido de filmes técnicos e comerciais, estudo de casos, textos, debates e exercícios. Recursos alternativos: seminários, simulação, atividades em grupo, estudo dirigido, pesquisas, revistas e vídeos de documentários.
Uso do estudo de casos	Método valorizado pelos professores. Motivos: consolidar a teoria mediante correlação com a prática e a noção de sua utilidade e emprego, agregar conhecimento e aplicação da teoria a partir de um problema para o qual eles precisam construir uma solução, mediante análise e tomada de decisão.

Quadro 11 - Quadro resumo do bloco II – processo ensino-aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, feitas as considerações quanto ao processo de ensino-aprendizagem no curso, finaliza-se o bloco II, passando-se à análise da categoria métodos avaliativos.

4.4 Bloco III – Métodos avaliativos

Ao investigarem-se os entrevistados quanto aos métodos avaliativos, buscou-se verificar a convergência da prática docente para a avaliação formativa e processual, que

considere a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento e a combinação teoria e prática.

Segundo Perrenoud (2010), a avaliação formativa parte do pressuposto de que a aprendizagem se dá por tentativas e erros, sugestões, explicações complementares e revisão dos conteúdos. Tal proposta reporta a uma prática contínua (processo) que contribua para melhorar a aprendizagem em curso e que, não abrindo mão da avaliação certificativa, possa, contudo, articular essas duas lógicas de avaliação para serem complementares. Gonczi (1996) corrobora esse pensamento na proposta de um enfoque integrado de avaliação que combine conhecimento, compreensão, solução de problemas, habilidades técnicas, atitudes e ética.

Para aprofundar nessa questão foi perguntado aos professores em que momento eles aplicam as avaliações, o que querem verificar em termos das aquisições dos alunos e se têm alguma estratégia para fazer as devoluções aos alunos.

Com relação ao momento da avaliação, foi esclarecido pelos professores que há um padrão institucionalizado, que se refere a duas avaliações parciais ao longo do curso e uma final. Assim sendo, nove entre os quatorze professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9, P13 e P14), obedece a esse critério. Não obstante alegarem seguir o padrão institucional importa destacar algumas considerações feitas pelos professores e que são aderentes a elementos encontrados na formação por competências. A maioria desses professores, além das provas institucionalizadas, busca intercalar outras atividades variadas, a maioria delas de forma coletiva, fechando temas e correlacionando teoria e prática, conforme ilustra a fala de um entrevistado:

Eu sempre trabalho com um estudo de caso. [...] Eu faço o seguinte: eu dou duas ou três aulas teóricas e uma atividade prática em sala de aula usando aquela teoria, mais duas ou três... o semestre inteiro. E as avaliações, ou as provas, são um fechamento de um módulo, que já foi trabalhado em aula teórica, já foi feito exercício, então é só sedimentar mesmo. (P14)

Um professor (P1) ressalta que suas atividades têm uma ordem lógica e gradual de complexidade ao longo do curso, que acompanha a evolução do conteúdo e a compreensão pelo aluno, e envolvem simulações de situações reais. Três professores (P2, P3 e P13) consideram importante que a prova ocorra somente após os alunos terem se situado diante de sua disciplina, entendendo sua abordagem, como ela se insere no contexto do curso e o que ela agrega à sua formação.

Quanto aos demais (cinco) professores, eles extrapolam a questão institucional, no entanto, por motivos distintos. Em três deles, também se encontram fundamentos da formação

por competências. Um (P11) aplica quatro provas, todas com questões abertas, aplicativas, nas quais se pretende que o aluno tome decisões. Outro disse seguir o ritmo da turma:

Eu marco o seguinte: nós vamos ter os textos tais, tais e tais para a primeira avaliação. E nós vamos desenvolvendo esses textos. À medida que eu percebo que a turma deu conta de digerir o texto, deu tempo de passar o filme e discutir tudo, aí a gente marca a prova. [...] Então não é um coisa rígida nem predeterminada [...] vai acontecendo na medida em que o curso vai andando. (P7)

E o terceiro professor disse entender a avaliação como um processo que faz parte da aprendizagem, no qual professor e aluno se avaliam conjuntamente.

Então mais formalizadas são nesses momentos de fechar uma unidade, uma prova que avalie isso, mas também que é precedida por seminários, que também propicia um repensar, uma revisão de alguns assuntos, um fechamento de algumas ideias mais centrais, uma organização, eu diria, daquilo que foi trabalhado. (P8)

Esse professor aplica provas formais, mas, para além dessas, continuamente avalia o aluno no empenho, na participação, no como ele se coloca diante dos assuntos, etc. e busca levar o aluno também a se avaliar, do ponto de vista de sua participação, seu preparo prévio, seu comprometimento, enfim.

Os últimos dois (P10 e P12), para os quais não se verificou aproximação com a abordagem por competências, distribuem as provas ao longo do curso de acordo com o tempo de sua duração, totalizando quatro provas. Esses professores aplicam uma prova a mais que o padrão visando distribuir a totalidade dos pontos, pois não adotam trabalhos intermediários. A lógica adotada por esses professores não tem caráter processual, pois considera como critério para determinação da quantidade de provas a serem aplicadas apenas a distribuição equitativa dos pontos ao longo do período letivo. É dada uma prova a cada mês, incluindo o conteúdo dado até a data daquela prova.

Quanto ao que buscam verificar em termos das aquisições dos alunos, obteve-se como resposta se houve o desenvolvimento de habilidades e se foram capazes de:

- a) construir significado, entender o construto teórico e sua aplicabilidade prática;
- b) contextualizar e tomar decisões;
- c) transpor o conhecimento de uma situação para outra;
- d) realizar diagnóstico e propor soluções;
- e) desenvolver capacidade crítica e analítica.

Tais respostas apontam uma ênfase na transposição da teoria, contextualizando-a, para uma aplicabilidade prática nas empresas e remetem à verificação da capacidade de síntese e aplicação do conteúdo.

Alguns exemplos:

Eu gosto de ver se ele é capaz de transpor uma situação para outra. (P2)

Normalmente o meu objetivo é identificar se eles estão conseguindo compreender o contexto que foi colocado para se tomar uma decisão em cima disso. (P3)

A compreensão teórica e a aplicação daquilo. Toda questão eu faço uma abordagem teórica e logo em seguida, dentro da mesma questão, a aplicação prática daquilo. (P5)

O construto teórico e a aplicabilidade do construto teórico, dentro da empresa ou onde ele trabalha. [...] Eu sempre tento criar um contexto prático vivencial. (P6)

Se eles entenderam a teoria, se eles entenderam os exemplos práticos, e se eles sabem vincular essa teoria à prática no caso. (P10)

Porque teoria, na verdade, é o que mais tem na biblioteca. [...] O que eu mais quero que eles consigam fazer é transpor essa teoria para uma prática de empresa. Usar a teoria como um conhecimento que permite a eles entender uma situação, fazer proposição, solucionar um problema. (P14)

Usualmente a forma de avaliar vai de questões de múltipla escolha a questões abertas e discursivas, ou provas que mesclam essas duas opções, além de casos. Os professores enfatizaram buscar a compreensão do conteúdo, sua transposição para a prática, capacidade analítica e diagnóstica, solução de problemas e tomada de decisão. Destaca-se a disciplina Gerência de Projetos, pois há no mercado uma certificação profissional para o gerente de projetos¹⁶, e o professor dessa disciplina disse buscar verificar em suas avaliações o desenvolvimento das habilidades que são cobradas para essa certificação.

Dos quatorze professores, três (P1, P2 e P9) foram os que disseram optar por prova com questões discursivas e de múltipla escolha intercaladas. Outro (P10) opta exclusivamente por questões de múltipla escolha. Os quatro professores alegaram ser mais fácil realizar a correção, principalmente levando em conta o número que têm de disciplinas e a quantidade de alunos em sala. Um deles explica: “O ideal seria aberta, eu não gosto de prova fechada [...] eu não tenho como corrigir provas abertas, eu não tenho tempo para isto.” (P10).

¹⁶ Certificação para gerentes de projetos – trata-se de uma certificação profissional, não obrigatória, oferecida a graduados e não graduados, que visa comprovar que o profissional possui competências técnicas para atuar como gerente de projetos. Existem instituições certificadoras que oferecem diversos tipos e níveis de certificação. (MONTE, 2008)

De forma diferenciada dos demais, um professor aplica, alternativamente, prova oral, em dupla, com duração de dez minutos. Para esse professor a prova oral se constitui em momento ímpar de interação com o aluno, no qual há melhor possibilidade de percepção do que apreendeu do conteúdo e de esclarecimento de dúvidas. “[...] é uma prova de que o estudante sai da prova sabendo mais do que na hora que ele entrou.” (P7). Esse professor traz a noção de avaliação formativa de forma clara:

Às vezes na prova oral o aluno me expõe muito mais dúvida do que responde, mas ele duvida exatamente porque ele leu e percebeu que tinha dúvida ali. [...] Eles aprendem e saem da prova com dúvidas elucidadas. [...] Valorizo isso até mais às vezes do que se a pessoa chegar para mim e recitar o texto, ele decorou o texto, eu vou esperar ele recitar e depois eu vou falar: agora você vai me explicar o quê que tem aí dentro. Aí que começa a prova: ele vai ter que explicar, vai ter que decifrar aquilo que ele recitou, aquilo que ele decorou. O problema é entender a coisa e vivenciar e trazer para uma instância mais próxima de uma compreensão vivencial mesmo, não adianta ficar distante. [...] Eu acho que é mais aprendido do que avaliação. (P7)

Quanto à estratégia de devolução das avaliações, a maior parte (nove) dos professores disse corrigir e comentar a prova ao devolvê-la, variando, às vezes, a forma com que o fazem.

Algumas considerações são destacadas: um professor comenta a prova e dá oportunidade de o aluno que discordar da correção refazer determinada questão, ou a prova toda, caso desejar. “Se o objetivo é o aprendizado, que o aluno possa se colocar diferente, possa ampliar seu conhecimento, eu acho que essa chance é legítima.” (P8).

Nessa mesma linha, outro professor relata que sua prova tem dois momentos: um primeiro momento da aplicação e um segundo momento da discussão da correção. O segundo momento é uma continuidade da prova, pois, se o aluno explicar oralmente a questão e corrigir a prova dele, o professor reconsidera a nota dada. Para esse professor o objetivo é a aprendizagem: “A prova não é para saber se ele aprendeu [...] eu não uso uma prova diagnóstica para depois avaliar [...] Essa prova é para dar oportunidade a ele de aprender.” (P11).

Há, ainda, o professor que enfatiza que discute questão por questão e só passa para a próxima quando não há mais dúvidas. “Eu acho que o aluno tem que ter esse retorno da avaliação que ele fez, para poder inclusive aprender mais.” (P10).

Outro professor (P5) comenta a prova na devolução e encaminha alunos que não tenham ido bem para a monitoria, como forma de alavancar o aluno. Para outro, como seu objetivo na avaliação é buscar a capacidade de análise, ele retorna a prova comentando as questões com maior incidência de erro e discutindo com os alunos o que faltou analisarem e

argumentarem. Esse professor realça que os alunos da Administração tendem a ser muito sintéticos e perdem em profundidade. “Eu falo: não é *encher linguiça*, tem que desenvolver o raciocínio, o raciocínio é necessário, não é simplesmente a coisa supérflua.” (P9). Outro comenta que a discussão da avaliação propicia um momento de *feedback* mútuo.

Na hora que ele tem o primeiro retorno, é o momento que ele tem aquela percepção do quanto que ele já absorveu de conhecimento ou não. Eu acredito que é a hora que eles vão realmente sentir a disciplina, ou seja, é uma troca. É a hora que eles sentem e a hora que eu tenho o retorno desse sentimento, para que eu possa saber como dar continuidade ao processo. (P13)

Há ainda um (P14) que distribui sua disciplina em módulos. Em média, ele aplica dois exercícios e uma avaliação dentro desse módulo. Às vezes ele comenta cada uma separadamente ou pega o conjunto das avaliações e comenta os resultados com os alunos para poder fechar o módulo, mostrando inclusive a evolução alcançada.

Então eu pego o conjunto disso e retorno para os alunos “olha, aconteceu isso, vocês entenderam assim, não é bem assado”, “olha aqui, nesse aqui já fez uma análise melhor [...]” Eu comento os exercícios, para poder fechar. Porque aí fechou, não restou mais dúvida, nós vamos para o módulo seguinte. (P14)

Os outros cinco professores, que não comentam ou corrigem as avaliações, relatam sua forma de dar retorno: um devolve a prova, deixa-a com os alunos por um ou dois dias para que revejam a resposta, busquem o material didático e reflitam se a nota obtida está coerente ou não. O que discordar da nota vai ter que argumentar, por escrito, embasando sua discordância para que o professor possa reavaliar. Isto faz com que os alunos estudem um pouco mais; outro retorna a prova com *feedback* ao lado de cada questão e um terceiro, logo após cada prova, coloca o gabarito do lado de fora da sala de aula.

Apenas dois professores (P6, P7) disseram não se utilizar de nenhuma estratégia para devolução da prova. Um corrige e entrega a prova. O outro corrige, entrega e pede aos alunos que, se tiverem alguma dúvida, anotem na prova e a devolvam pedindo releitura da questão.

Enfim, considerando-se todas as respostas, é possível depreender que boa parcela dos docentes entrevistados tem práticas condizentes com os fundamentos da avaliação processual e formativa, ainda que não se reportem a ela como tal, e buscam verificar a capacidade de síntese e aplicação do conhecimento. Também no trabalho de Nunes et al. (2010), os resultados apontaram para uma tendência dos professores à avaliação processual, não se confirmando, no entanto, o emprego da avaliação formativa, segundo a percepção dos alunos investigados.

Há de se considerar a importância que a maioria dos docentes entrevistados dá ao momento da avaliação como oportunidade de aprendizado. Relevante também é o relato de alguns professores quanto às dificuldades encontradas para conduzirem tanto as avaliações quanto a sua devolução de uma forma diferenciada, em face do número de alunos em sala e/ou a quantidade de turmas para as quais lecionam. Tais dificuldades induzem alguns a utilizarem técnicas que demandem menos tempo para correção e retorno. Essas considerações suscitam um questionamento quanto às condições estruturais no ensino superior serem fator de desestímulo ao uso de métodos avaliativos condizentes com a formação por competências.

Relevante ressaltar que, pelo relato dos professores, o que eles buscam verificar nas avaliações vai ao encontro do perfil do egresso expresso no projeto pedagógico, com destaque para as seguintes características: capacidade de reconhecer problemas e equacionar soluções, de transferir e generalizar conhecimentos, capacidade de refletir e atuar criticamente, de adotar postura ética e cidadã, visão humanística, formação teórica, técnica e científica para atuar nas organizações.

Apresenta-se na sequência um resumo da análise dos dados relativos aos métodos avaliativos, contidos no Quadro 12.

Subcategorias de análise	Síntese
Avaliação processual	A maioria dos professores busca fazer atividades avaliativas ao longo do semestre e à medida que avançam com o conteúdo.
O que é avaliado	A compreensão do conteúdo, sua transposição para a prática, capacidade analítica e diagnóstica, solução de problemas e tomada de decisão.
Como é avaliado	Mediante provas de múltipla escolha e/ou discursivas. Um professor aplica prova oral interagindo e esclarecendo dúvidas no momento da prova
<i>Feedback</i> das avaliações	Nove professores comentam a prova ao devolvê-la, dando ênfase ao aprendizado. Dois desses nove professores dão oportunidade do aluno de refazer alguma questão ou toda a prova, a critério do aluno. A maioria dos professores tem práticas condizentes com os fundamentos da avaliação formativa.

Quadro 12 - Quadro resumo do bloco III – métodos avaliativos

Fonte: Dados da pesquisa.

Até este ponto da investigação, intencionalmente, as perguntas não reportavam, de forma explícita, à formação por competências, sendo isso feito somente a partir do bloco de perguntas que busca a percepção do docente quanto ao processo, exposto na próxima seção.

4.5 Bloco IV – Percepção do docente

Neste bloco buscou-se observar qual o nível de conhecimento dos entrevistados quanto à teoria que dá suporte ao tema estudado, a formação por competências, e sua visão quanto ao processo.

Assim indagou-se do professor qual o conceito de competências, se conhece e o que entende por formação por competências, se já recebeu capacitação para atuar dentro dos fundamentos desse modelo, qual sua expectativa quanto à aprendizagem na disciplina que leciona, o que poderia ser feito para que a noção de competências possibilitasse mudanças em sua prática docente e se as condições de trabalho tinham alguma interferência em sua atuação.

Sobre suas expectativas quanto ao aprendizado, obtiveram-se as seguintes respostas:

a) espera que suas aulas possam despertar interesse nos alunos para que queiram continuar se desenvolvendo e aprimorando;

b) espera alcançar os objetivos propostos para a disciplina;

c) espera que os alunos aprendam a lidar com informações e tomar decisões;

d) que aprendam como informação e conhecimento fazem diferença para as empresas;

e) espera alcançar o objetivo da disciplina que é administrar os investimentos de capitais da empresa;

f) que o aluno saiba utilizar sistemas de informação nas empresas como auxiliar no planejamento, controle e tomada de decisão;

g) que o aluno desenvolva postura crítica, capacidade analítica e que aprenda a tomar decisões de negócios considerando os aspectos éticos.

As respostas, por vezes muito centradas na especificidade da disciplina lecionada, denotam uma convergência para os objetivos do curso expressos no projeto pedagógico, principalmente quanto à formação ética, o desenvolvimento de competências e habilidades que assegurem competitividade frente às transformações econômicas e sociais, o desenvolvimento do espírito crítico e a conjugação do saber pensar com o saber fazer e intervir.

Perguntados se já ouviram falar sobre formação baseada em competências, apenas três professores (P6, P7 e P9) disseram que não, revelando que a maioria, ainda que de forma bastante superficial, já tinha ouvido alguma menção a esse modelo.

A formação baseada em competências é um processo de ensino-aprendizagem no qual se busca desenvolver a capacidade do aluno de mobilizar os conhecimentos adquiridos e

aplicá-los em diferentes contextos e situações contingentes. Trata-se de uma formação orientada para o desenvolvimento de competências que sejam replicáveis no ambiente de trabalho (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001), e que resulta em uma pedagogia (das competências) caracterizada por um conjunto de formulações que visa garantir práticas educativas que busquem o pleno desenvolvimento das capacidades humanas voltadas ao exercício profissional (ARAÚJO, 2001).

Ao se verificar qual era o entendimento dos entrevistados sobre o tema, encontrou-se que dois professores (P5 e P12) disseram não saber explicar; quanto aos demais, houve vários entendimentos e, mesmo aqueles que disseram não ter ouvido falar, arriscaram expressar seu entendimento pessoal e intuitivo sobre o modelo. Assim, a formação baseada em competências é entendida por 12 professores como:

- a) desenvolver habilidades, atitudes e postura;
- b) trabalhar, junto com o conteúdo, uma formação que leve ao desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitude;
- c) é o desenvolvimento do saber e do saber agir, incluindo nesse conjunto a competência técnica e interpessoal;
- d) trata-se de algo maior do que a simples aquisição de um conhecimento formal;
- e) é a formação baseada na habilidade em saber conduzir um processo e não somente no conhecimento;
- f) refere-se a buscar competências essenciais para determinado ramo de atividade;
- g) é criar habilidades, desenvolver competências técnicas e de relacionamento;
- h) talvez traçar um perfil do aluno para trabalhar potencialidades;
- i) é um modelo que se pauta numa formação tecnicista;
- j) é desenvolver habilidades;
- k) é uma formação que leve o aluno a desenvolver e aprimorar competências ao longo do curso;
- l) trata-se de capacitar os alunos, desenvolvendo competências que são importantes para o exercício da profissão no mercado.

Do conjunto de professores, três desconheciam o modelo e não souberam discorrer sobre ele; outros três demonstraram maior naturalidade e conhecimento ao buscar explicá-lo; e os demais se aproximavam de um entendimento da proposta, ainda que de forma parcial ou vaga.

Dentre esses últimos, um professor se diz bastante crítico por considerá-lo um modelo tecnicista.

Mas eu não sou muito favorável a uma certa instrumentalização, que gere uma certa fragmentação, que gere uma certa tendência, a uma certa especialização demasiada, em detrimento de uma visão mais de conjunto, de totalidade. Hoje se fala muito em interdisciplinaridade. Se isso realmente acontecer, eu acho que é desejável, mas eu não tenho muita fé que isso se dê de fato. [...] Por isso que eu diria que é muito mais o fazer, a realização e muitas vezes não nos coloca na responsabilidade das escolhas – que eu acho que essa que é a mais importante das avaliações, nos valores em jogo. [...] mesmo que seja essa tentativa de uma transdisciplinaridade, uma interdisciplinaridade, sei lá, o que for, desenvolver várias e várias habilidades, eu diria que mesmo assim ainda elas são fragmentadas. Porque o modelo que as coloca, as realiza, é um modelo técnico, que a gente chama da razão instrumental. Então, mesmo assim, eu acho que elas não cumprem aquilo a que elas se propõem. (P8)

Questionados se haviam recebido algum tipo de capacitação para trabalhar o desenvolvimento de competências com os alunos, todos disseram que não. Os que haviam demonstrado conhecimento do modelo explicaram tê-lo obtido por vias paralelas e/ou de forma autodidata.

Sobre o conceito de competências, novamente encontraram-se várias noções:

- a) conhecimento sobre determinada coisa;
- b) habilidade para conduzir algo;
- c) algo que propicie fazer alguma atividade dentro de um padrão esperado ou acima dele e que proporcione uma diferenciação em relação a outros profissionais;
- d) ter habilidades e capacidade para produzir;
- e) desenvolver habilidades operacionais e capacidade de realização;
- f) capacidade de fazer leituras, de interpretar e incorporar essa interpretação no acervo de conhecimento;
- g) habilidade essencial que distingue um indivíduo de outro;
- h) conjunto formado por conhecimento, habilidades, atitude e postura;
- i) conjunto que reúne o saber (conhecimento), o saber fazer (habilidades), o saber conviver (convivência com o outro) e o saber ser (convivência consigo mesmo), envolve ter capacidade para colocar em prática algo que a pessoa sabe.
- j) um conjunto de habilidades que levam a um saber teórico, a um saber aplicado desse conteúdo teórico e a um saber de atitudes;
- k) capacidade de aplicar o conhecimento dentro de uma realidade vivida;
- l) desenvolvimento de habilidades a partir de um embasamento teórico prático adquirido ao longo da vida.

Embora o conceito de competências se apresente com múltiplos entendimentos entre os diversos autores que se dedicam ao tema, na arena educacional encontra-se um ponto de convergência, que se refere à capacidade do indivíduo de mobilizar ou pôr em prática os

conhecimentos/saberes adquiridos (PERENOUD, 1999; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001; RAMOS, 2002; ROPÉ; TANGUY, 2003). Diante disso, constatou-se repetir no conceito de competências o mesmo que se sucedeu na formação por competências: a minoria de professores demonstrou ter conhecimento de teorias relacionadas ao tema, a maior parte tem noções parciais, por vezes vagas, e intuitivas.

Um entrevistado comenta a esse respeito que, às vezes, o professor pode estar trabalhando com a noção de competência, mas nunca pensou nesse assunto. “O professor sabe fazer aquilo, mas ele nunca pensou que aquilo tivesse um nome, que fosse um saber fazer, que fosse uma competência X, e às vezes ele nem sabe que isso está no projeto pedagógico.” (P11).

Esse pensamento é ratificado pela fala de outro respondente sobre sua própria atuação: “[...] nunca parei para analisar, nem fazer uma leitura em relação a isso. Mas engraçado que, de uma forma ou de outra, eu venho trabalhando com isso, fico pensando e analisando muito isso em sala de aula...” (P13). Outro entrevistado acrescenta: “Achei interessante a colocação aí das questões. Eu acho que é bacana discutir. A gente leciona e não faz uma reflexão mais crítica do nosso papel efetivamente.” (P3).

Buscou-se a opinião dos professores acerca do que precisaria ser feito para que a noção de competências possibilitasse mudanças efetivas em sua prática docente. Com relação a essa questão, dois professores (P5 e P7) entendem que já atuam voltados para essa linha. Outro professor (P12) apresentou-se sob uma perspectiva mais cética alegando não estar propenso à mudança por estar em fim de carreira; e outro (P8), com um ponto de vista crítico, disse da necessidade de se avaliar, questionar, repensar ao que visa à formação por competências e se isso faz sentido sob uma perspectiva mais humanizadora.

Quanto aos demais, as respostas podem ser alocadas basicamente sob dois ângulos: do ponto de vista de uma mudança pessoal do professor e do ponto de vista da intervenção da instituição.

Com relação à postura pessoal do professor tem-se:

- a) melhorar a própria competência para mobilizar interesse nos alunos;
- b) ter abertura para adotar a noção de competências como referência para o conteúdo a ser dado e para as aulas;
- c) dar foco à formação por competências, alterando a postura frente à montagem de uma aula, ao desenvolvimento do material didático, à elaboração das provas e sua correção, e, para isso, o professor necessitaria de tempo adicional;

d) dar mais foco à prática e buscar entender o que o mercado exige em termos das competências dos profissionais.

Do ponto de vista da instituição os docentes entendem:

a) que deveria ser oportunizado um momento de discussão entre os professores para repensar como o trabalho está sendo feito, qual o *gap* existente, o que poderiam fazer para se instrumentalizar;

b) ser proporcionada uma capacitação cuja participação dos professores fosse compulsória;

c) ser proporcionado um programa de atualização ou reciclagem, com pessoa conhecedora do tema;

d) promover um intercâmbio entre os próprios professores da instituição sobre métodos e recursos que estejam utilizando com sucesso;

e) repensar a carga horária da disciplina para que se tenha mais tempo de trabalhar as competências necessárias;

f) buscar desenvolver as competências do professor;

g) a universidade deveria investir mais em pesquisa para propiciar o contato do aluno com o fenômeno, o que ajudaria a desenvolver competências.

A fala de um entrevistado ilustra essa necessidade de discutir o tema, expressa por muitos:

[...] a gente fala tanto em formar competências... eu falo muito isso quando a gente está em conjunto com outros coordenadores discutindo o projeto pedagógico de curso “planejar a formação do aluno”. Mas o que a gente tem feito na prática para que isso aconteça? Em que está resultando isso? Será que o nosso projeto, todo o nosso planejamento, ele tem realmente resultado nessas habilidades e competências que a gente tanto descreve ali no planejamento? (P13)

Ainda buscando compreender a perspectiva do professor quanto à formação por competências, foi questionado se as condições de trabalho interferem em sua prática docente. Dos quatorze professores, dez mencionaram que turmas muito grandes, de sessenta a setenta alunos, tornam-se um dificultador a se trabalhar no modelo de formação por competências, em face das dificuldades de interação e de acompanhamento por parte do professor, ou mesmo de se promoverem dinâmicas diferenciadas. A esse respeito destacam-se algumas considerações:

A capacidade de interação, de saber agir: se você tem uma turma aí até uns quarenta e cinco alunos, você consegue fazer, puxar o aluno, levá-lo para o diálogo, colocá-lo

em debate, faz uma dinâmica que estimule esse debate. Por exemplo, eu já fiz na sala de aula um júri simulado. Mas numa turma de sessenta alunos as possibilidades são muito pequenas. (P2)

A gente tem um número excessivo de alunos em sala de aula. [...] a gente começa a ter problemas e isto dificulta. Por exemplo [...] vai fazer dez dias que eu estou com esse problema de garganta.”(P3)

Se eu pudesse ter esse tipo de noção, e ela pudesse ser aplicada dentro das minhas disciplinas, seria muito interessante. Eu só não sei se isso combina muito com educação em massa, se dá para fazer isto com setenta alunos dentro de sala. (P6)

Porque talvez um trabalho mais próximo do aluno ajudasse a desenvolver essas competências. E tem turma de sessenta, setenta alunos que realmente fica mais difícil. O aluno acaba incorporando se ele quiser ou não, porque você não consegue acompanhar mais de perto. (P10)

Dois outros itens também tiveram menção mais recorrente: o despreparo e o baixo nível de interesse dos alunos e a necessidade de maior disponibilidade de horas para pesquisa e trabalho fora de sala, o que está restrito a alguns professores que têm “dedicação” (P9).

Outras considerações apresentadas com respeito aos pontos frágeis foram: falta maior suporte à prática e à pesquisa; indisponibilidade dos equipamentos de audiovisual e/ou equipamentos obsoletos e com defeito; necessidade de propiciar maior integração aluno/empresa para uma vivência empresarial durante o curso; necessidade de um laboratório de informática com *software* de gestão financeira.

Não obstante mencionarem pontos que dificultam seu trabalho, sob uma perspectiva da formação por competências, os professores, de modo geral, enfatizaram que há, por outro lado, muitos pontos positivos na instituição, tais como propiciar certa estabilidade ao professor, liberdade para formação de sua disciplina e abertura ao diálogo.

Finaliza-se este bloco, com uma síntese da percepção dos professores quanto ao processo de formação por competências no curso. Quanto ao conhecimento da proposta de formação por competências, a maioria dos professores entrevistados já tinha ouvido falar a respeito. Apenas três professores desconheciam o tema, três discutiram sobre o assunto com maior profundidade e os demais revelaram possuir uma noção parcial e, por vezes, intuitiva, do que representa o modelo de formação por competências e sobre o conceito de competências. Um professor mostrou-se crítico quanto a esse tipo de formação por creditar a ela uma intenção instrumental dentro de uma lógica de funcionalidade e eficácia, que fragmenta o saber e a emoção do indivíduo.

Em relação a suas expectativas quanto ao processo ensino-aprendizagem, a maior parte dos professores espera alcançar, ao término de sua disciplina, os objetivos pedagógicos propostos, no entanto alguns professores extrapolam essa perspectiva em uma visão mais

ampla que contempla a formação ética, o desenvolvimento de competências e habilidades que assegurem competitividade frente às transformações econômicas e sociais, o desenvolvimento do espírito crítico e a conjugação do saber pensar com o saber fazer e intervir. Essas características, previstas no projeto pedagógico, contemplam elementos da formação por competências.

Nenhum dos professores recebeu capacitação para atuar com embasamento na noção de competências, alguns, contudo, tiveram contato com o assunto de forma autônoma. À exceção de um entrevistado, os demais entendem que podem atuar dentro desse modelo. Alguns ressaltam, inclusive, que já o fazem e apontam o que precisaria ser feito para que a noção de competências efetivasse mudanças em sua prática, tanto do ponto de vista de uma postura pessoal, quanto ao que a instituição poderia proporcionar.

Por fim, os docentes enfatizam que há pontos que podem dificultar uma atuação voltada para o desenvolvimento de competências, sendo o mais mencionado o excesso de alunos em sala de aula.

Esse resumo é apresentado no Quadro 13.

Subcategorias de análise	Síntese
Expectativa quanto à aprendizagem	As respostas denotam convergência com os objetivos expressos no projeto pedagógico, principalmente quanto à formação ética, ao desenvolvimento de competências e habilidades que assegurem competitividade frente às transformações econômicas e sociais, ao desenvolvimento do espírito crítico e à conjugação do saber pensar com o saber fazer e intervir.
Conhecimento da formação por competências	Apenas três professores não conhecem o modelo, revelando que a maioria, ainda que de forma bastante superficial, já tinha ouvido alguma menção à formação por competências.
Conceito de formação por competências	Dos 14 professores, três demonstraram entender o modelo, três o desconheciam e os demais aproximavam-se de um entendimento parcial ou vago da proposta.
Capacitação para a formação por competências	Nenhum professor recebeu capacitação para trabalhar a formação de competências nos alunos.
Conceito de competências	A minoria de professores demonstrou ter conhecimento de teorias relacionadas ao tema; a maior parte tem noções parciais, vagas, e intuitivas.
O que pode ser feito para possibilitar mudanças	Dois professores dizem já atuar nessa linha, outros dois se mostraram céticos ou críticos quanto ao modelo. Os demais sugerem alteração na postura do professor, abertura para entender o processo, mais foco na prática, alteração do material didático e métodos, melhora na própria competência. Do ponto de vista da instituição sugerem propiciar capacitação e discussão aprofundada do modelo.
Condições de trabalho	Há pontos que podem dificultar uma atuação voltada para o desenvolvimento de competências, sendo o mais mencionado o excesso de alunos em sala de aula. Dois outros itens com menção mais recorrente: o despreparo e o baixo nível de interesse dos alunos e a necessidade de maior disponibilidade de horas para pesquisa e trabalho fora de sala.

Quadro 13 - Quadro resumo do bloco IV – percepção do docente

Fonte: Dados da pesquisa

Apresentados os dados obtidos no projeto pedagógico do curso e os relativos ao processo ensino-aprendizagem, aos métodos avaliativos e à percepção do docente, será analisado no bloco V se há uma orientação para formação por competências no curso.

4.6 Bloco V – Orientação para competências

Visando verificar se o projeto pedagógico exerce influência sobre o corpo docente como instrumento orientador para a formação por competências, perguntou-se aos entrevistados se a noção de competências no projeto pedagógico era clara para ele e se, quando ele planeja o conteúdo das disciplinas que leciona, considera as competências a serem desenvolvidas. Para melhor entendimento dessa questão, às respostas obtidas acrescentaram-se dados coletados com o coordenador do curso.

Quanto à clareza da noção de competências no projeto pedagógico, onze professores entendem que há essa clareza, apenas um (P12) entende que não há e dois (P6 e P7) desconhecem o projeto pedagógico do curso. Não obstante a maioria concordar que a noção de competências é clara no projeto pedagógico, há considerações no sentido de que o assunto carece de uma discussão aprofundada visando nivelar conhecimento, unificar o entendimento e levantar e esclarecer expectativas. Algumas respostas ilustram essa visão:

Eu não sei se falta clareza ou se falta mesmo interesse, mas toda vez que a gente fala em projeto pedagógico a gente fala em competências esperadas, o quê que o projeto vai nos levar a desenvolver e tudo. Mas eu não acho que nós, professores, enquanto unidade que representa esse projeto pedagógico, não acho que a gente tem essa coisa como um norte direcionador. (P2)

Olha, eu conheço um pouco do projeto, porque eu participei de algumas reuniões. Eu confesso que, quando você abre, por exemplo, essa discussão das competências, eu receio na verdade que poucos professores tenham essa noção clara, principalmente a partir da simples leitura do projeto. Acho que caberia uma discussão um pouco mais aprofundada em relação a isso. O projeto, a partir só da leitura, ele não permite essa noção. [...] E aí a gente vê pelos nossos pares. Quando a gente está na sala dos professores, a gente percebe que essa ideia da formação dessas competências não está enraizada em todos os professores. (P3)

No projeto isso está bem definido. Agora, o problema é que a maioria dos professores realmente não conhece o projeto. Eu, por exemplo, já li o projeto [...] Eu tenho noção razoável do projeto da Administração, mas não tenho conhecimento mais aprofundado. Você viu que eu não soube definir competência direito. (P10)

O coordenador do curso corrobora a visão dos professores ao reconhecer que a discussão sobre competências não é rotineira nas reuniões e esclarece: "Eu acho que a gente

não tem essa clareza, esse vocabulário tão institucionalizado não. [...] não é alguma coisa que é da nossa rotina falar em competência." (Coord.).

Quanto a considerarem as competências a serem desenvolvidas no planejamento de sua disciplina, apenas dois respondentes disseram que não, um (P8) por discordar do modelo, já o outro (P2) acha que deveria, mas reconhece que ainda não o faz.

Os doze professores que responderam positivamente sinalizaram fazê-lo de maneira informal. Um (P13) relatou que o desenvolvimento de competências em sua disciplina ocorre como consequência ao discutir o conteúdo e mostrar sua aplicabilidade no cotidiano empresarial, embora entenda que isto é muito subjetivo.

Outro respondente deixa ainda mais clara a forma como o faz, não se reportando ao projeto pedagógico mas às competências que julga necessárias ao administrador.

Claro que eu não vou no projeto, vejo competência por competência, e elaboro. Quando você diz se eu considero as competências, eu considero a partir da visão de conjunto do Administrador. O Administrador vai trabalhar com as empresas, então ele tem que ter essas e essas competências, essas habilidades, esses conhecimentos, e a partir daí é que a disciplina é feita. Mas não é uma coisa impositiva. (P10)

Dois entrevistados relatam que não o fazem formalmente por não ser uma exigência:

Eu sei o que eu quero que o meu aluno aprenda, planejo o meu curso sabendo, mas isso não precisa estar escrito em lugar nenhum, a não ser os objetivos gerais do curso. Mas não se usa esse termo competência [...] não é organizado com essa concepção não. (P11)

Digamos assim, o programa não está amarrado nisso não. Eu acho que, quando a gente estrutura o programa, eu deveria ter como obrigação conhecer o que se espera em termos do conteúdo do projeto pedagógico do nosso curso, e a ementa da disciplina, elaborada com base nesse projeto pedagógico, contribuindo de alguma forma [...] Quando eu planejo as unidades da minha disciplina, eu tenho que estar focada nisso aí. (P2)

O coordenador entende que há uma lacuna institucional ao explicar que não há exigência de uma formalização pelos professores de quais competências esperam ver desenvolvidas ao longo de sua disciplina:

[...] a gente pensou em colocar nos planos de ensino, que é um instrumento que o professor tem, quais as competências que deveriam ser desenvolvidas no aluno, além dos objetivos [...] acho que isso seria uma forma da gente tornar mais transparente essa noção. [...] na realidade eu acabei nem fazendo isso ainda e vamos ver se a gente consegue colocar essa sugestão e tudo. [...] se a gente conseguir amarrar isso, tornar mais claro, mais visível para o professor aonde que ele pode chegar com aquela disciplina, eu acho que isso é muito interessante. (Coord.)

A subjetividade e a informalidade no trato do desenvolvimento de competências a que os professores se reportam levam a crer que o fato de a formação por competências não ser alvo de debate e aprofundamento entre eles torna o trabalho docente, nesse quesito, carente de referências claras quanto ao processo formativo, ao resultado esperado e à forma de avaliar os progressos. Desta feita, muitos creem que estão propiciando maneiras de as competências serem desenvolvidas ao longo do curso, mas reconhecem que não se reportam a um balizador formal ou explícito para realizar o processo e avaliar seus resultados.

Tais considerações vão ao encontro da visão do coordenador que acredita que as competências são desenvolvidas no curso, embora não estejam contidas no plano de ensino, não tenham um conceito muito claro entre os professores e nem represente um discurso institucional rotineiro. “Mas está lá, acho que nós estamos trabalhando, os alunos acabam adquirindo as competências, mas eu não sei se como vocábulo, como conceito, isso está muito claro não.” (Coord.). O coordenador esclarece ainda que sua crença de que as competências são desenvolvidas ao longo do curso pauta-se no fato de haver a preocupação da instituição com uma formação integral do aluno mesmo antes da reformulação do projeto pedagógico e que essa formação integral converge para os princípios da formação por competências. É algo que a instituição já trazia como proposta:

Eu não vejo uma diferença das nossas propostas iniciais. O que eu vejo é um entendimento mais preciso dessas coisas. Eu acho que a gente sempre trabalhou competências. A questão é um entendimento mais preciso, de um alvo mais direcionado, que ultrapasse, por exemplo, as nossas disciplinas que a gente dá num determinado período, que a gente entenda as áreas de competências, por exemplo, e o que essas áreas podem transformar na vida do aluno. (Coord.)

Acrescenta que as disciplinas e seu conteúdo estão embasados nas diretrizes do projeto pedagógico, no qual estão definidas as competências a serem formadas, e também na experiência interna da instituição e do curso. Há uma preocupação em “modernizar” o curso, em sintonia com as exigências do século XXI.

Também na visão do coordenador a noção de competências está explicitada no projeto pedagógico como diretriz, tanto quanto as competências e habilidades que se pretende formar. Para ele, para além dos objetivos do conteúdo a ser ministrado, a noção de competências direciona a um novo patamar que se quer alcançar em termos de atitudes, habilidades e comportamentos do aluno. Acredita que, de certa forma, a noção de competências direcionou o currículo do curso na medida em que faz os atores envolvidos no processo se tornarem mais atentos a esse conjunto citado de habilidades e atitudes, principalmente se for considerado que o curso é muito “enxuto” em termos de sua carga horária e que há uma exigência em relação

ao repasse da totalidade do conteúdo, ensejando uma programação prévia visando ao alcance dos resultados. Reconhece, todavia, que a noção de competências ainda não possibilitou reais mudanças no curso e que não há uma discussão institucionalizada sobre o tema que direcione de forma articulada as ações. Acredita que seria necessário realizar uma sensibilização dos professores, levando a uma discussão em termos do significado da noção de competências, sua origem, como capitalizar isto em benefício do aprendizado, o que muda no ensinar e como fazê-lo, ensejando cuidados para que não se propague uma visão imediatista e mecânica do processo. No entendimento do coordenador ainda há um caminho longo a ser percorrido nesse sentido.

Essas considerações encontram respaldo em Gonczi (1996), que propõe, com base na experiência australiana, o estabelecimento de estratégias de estímulo e capacitação para professores e enfatiza a importância de seu envolvimento e sua participação na discussão do modelo.

Por todo o exposto, conclui-se que o projeto pedagógico do curso, enquanto instrumento formal, contempla diretrizes gerais em consonância com a formação por competências, o que não garante sua aplicação integral no cotidiano da instituição. Observa-se que nem todos os professores o conhecem e destaca-se, ainda, que, mesmo entre os que o leram, é consenso a necessidade de um aprofundamento no tema, resgatando conceitos e disseminando métodos e práticas que, num conjunto de ações articuladas, facilite o desenvolvimento de competências.

Finaliza-se com um resumo deste bloco, apresentado no Quadro 14.

Subcategorias de análise	Síntese
Orientação do projeto pedagógico para a formação por competências	Onze professores concordam que a noção de competências é clara no projeto pedagógico, mas acreditam que o assunto carece de uma discussão aprofundada visando nivelar conhecimento, unificar o entendimento e levantar e esclarecer expectativas.
Compatibilidade entre conteúdos e formação por competências	A maioria dos professores acredita que contempla as competências a serem formadas no planejamento de sua disciplina, ainda que de maneira informal, e que está propiciando formas de as competências serem desenvolvidas ao longo do curso. Reconhecem, contudo, que não se reportam a algum tipo de balizador formal ou explícito para realizá-lo.
Compatibilidade entre práticas docentes e o projeto pedagógico	O projeto pedagógico contempla o desenvolvimento de competências como um de seus objetivos e explicita o perfil do egresso do curso, as competências a serem formadas e as diretrizes gerais. Algumas práticas individuais dos docentes convergem para as diretrizes nele contidas. No entanto professores e coordenador consentem que, para que isto se desdobre numa visão de conjunto e de forma mais efetiva dentro das premissas da pedagogia das competências, verifica-se a necessidade de discussão do significado da noção de competências, o que muda no processo ensino-aprendizagem e como implementar as mudanças.

Quadro 14 - Quadro resumo do bloco V – orientação para competências

Fonte: Dados da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Neste trabalho buscou-se analisar o processo de ensino-aprendizagem em curso de graduação em Administração para responder como a noção de competências está inserida nas práticas docentes. Para atingir esse objetivo buscou-se:

- a) estudar o projeto pedagógico do curso;
- b) avaliar se o projeto pedagógico do curso exerce influência no corpo docente como instrumento orientador para a formação por competências;
- c) analisar a percepção dos docentes quanto à formação por competências;
- d) analisar o uso da noção de competências no processo ensino-aprendizagem.

Nesses moldes, a execução da pesquisa permitiu aprofundar no entendimento da consistência existente entre projeto pedagógico e legislação pertinente ao ensino superior no Brasil, projeto pedagógico e práticas docentes, práticas docentes e processo de formação baseado nas competências, bem como identificar fatores intervenientes nesses processos.

Foram identificados alguns elementos convergentes com a formação baseada em competências nas práticas docentes:

- a) a maioria dos professores busca aproveitar o conhecimento do aluno;
- b) a ligação entre sua disciplina e os conteúdos trabalhados em outras disciplinas é relatada pela maioria dos professores, mas ocorre de forma não estruturada e com baixa utilização de projetos conjuntos e transversais;
- c) todos buscam correlacionar a teoria com a prática;
- d) a maioria busca estimular o trabalho em equipe e a autonomia nos alunos, embora se queixem de uma postura de acomodação e passividade por parte deles;
- e) o estudo de caso é valorizado pela maioria dos professores, que se utilizam bastante dessa metodologia;
- f) uma parcela dos professores tem práticas condizentes com os fundamentos da avaliação processual e formativa.

Percebeu-se, porém, que tais elementos observados aparecem em práticas individuais e de forma não articulada, sem uma visão de conjunto e sem o entendimento claro do modelo de formação por competências.

Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de a maioria dos professores entrevistados ter uma visão superficial quanto ao que representa a pedagogia das competências e de não ter havido suporte institucional que direcionasse o processo formativo para tal pedagogia. Nesse

sentido, faltou uma discussão que oportunizasse o aprofundamento no tema, levasse a um processo dinâmico de reflexão e ação e de construção coletiva de um entendimento sobre a formação baseada em competências. Tal como é reconhecido pelo coordenador do curso e pelos professores, faltou uma discussão que resgatasse conceitos, significados, revisão de papéis, métodos e práticas de ensino e que considerasse as condições de trabalho adversas para discutir formas de superá-las.

Nesse sentido, a partir da visão dos entrevistados e à luz do referencial teórico, é possível reunir um conjunto de sugestões que podem contribuir para um planejamento que busque dar suporte à implantação da pedagogia das competências em instituições de ensino:

a) Discussão, com os professores, previamente à implantação, de conceitos ligados à formação por competências, trazendo a teoria para o cotidiano da instituição, oportunizando debate, compreensão do contexto, quebra de resistências e criação de comprometimento;

a) Sistematização de encontros para discussão das dificuldades encontradas e possíveis alternativas, que considerassem potencialidades e limites para sua aplicação;

b) Formulação de programa de desenvolvimento de competências dos docentes de acordo com o *gap* existente;

b) Desenvolvimento ou adequação do material didático em acordo com a pedagogia das competências;

c) Promoção de intercâmbio entre os professores para compartilhamento de experiências e práticas exitosas, métodos e recursos utilizados;

d) Discussão de referências que deem clareza ao resultado esperado e à forma de avaliar os progressos.

No caso em estudo, não havendo o direcionamento formal e o suporte da instituição para a implementação da pedagogia das competências e a considerar-se a complexidade envolvida, pôde-se depreender que a colocação (ou não) em prática de procedimentos congruentes com tal pedagogia varia de professor para professor, de acordo com suas crenças, conhecimento do tema, experiência, perfil profissional, resistência ou ceticismo, entre outras particularidades individuais e do contexto.

Pôde-se constatar que dificuldades trazidas pelo número de alunos em sala e a carga horária das disciplinas *versus* a exigência de cumprir todo o programa restringem a diversificação dos procedimentos didático-pedagógicos. Conseqüentemente, o que se observa é um predomínio de aulas expositivas, em detrimento de uma maior diversificação na metodologia de ensino, tanto quanto o desestímulo ao uso de métodos avaliativos diferenciados, em face do tempo que dispendem para elaboração e correção.

Além destas, outras dificuldades relatadas, tais como, pouca disponibilidade para planejamento das atividades de aula e material didático e para o compartilhamento de experiências, impõem limites à consecução dessa proposta. Introduzir o enfoque das competências na educação reporta a uma necessidade de promover mudanças nos modos de pensar o processo formativo tradicional. Como visto na teoria, a adoção da formação por competências amplia o tempo requerido para aprendizagem pelo aluno e pode limitar o alcance do conteúdo programado, ensejando a necessidade de uma seleção dos conteúdos significativos e indispensáveis. Também ressalta a necessidade de discussão quanto a quantidade limite de alunos cujo monitoramento é factível por um professor, quando se objetiva o desenvolvimento de competências. Diante dessas evidências, é possível pensar que a estrutura e o modo de organização das instituições de ensino superior não sejam compatíveis com alguns elementos propostos pela pedagogia das competências. Para implantação da formação baseada em competências no ensino superior, parece haver a necessidade de uma readequação, por parte das instituições de ensino, que vise conciliar tal proposta com seu modelo e estrutura.

No tocante ao projeto pedagógico da instituição pesquisada, verificou-se que contempla as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais em termos do perfil do egresso, das competências a serem formadas e dos conteúdos formativos. Em tal projeto está descrito como um de seus objetivos desenvolver competências e habilidades nos estudantes. Além disso, as diretrizes, a metodologia de ensino e os métodos avaliativos descritos são compatíveis com a pedagogia das competências. Como resultado, verificou-se, nesta pesquisa, que a maioria dos docentes reconhece a noção de competências no projeto pedagógico.

Assim, depreende-se que, pelos elementos que contém, o projeto pedagógico do curso pode ser considerado um documento norteador para os professores na direção da formação baseada em competências. Porém sua existência como documento regulamentador formal, por si só, não desencadeou ações globais, concretas e articuladas no sentido de uma mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem no curso investigado, tendo sido observado, conforme já dito, práticas isoladas, levadas a termo em função de experiências individuais. Chamou a atenção, ainda, o fato de o projeto pedagógico não ser amplamente discutido entre os docentes para que fosse oportunizado o pleno conhecimento de suas diretrizes, tanto quanto o esclarecimento de dúvidas e expectativas, de forma a garantir sua aplicação no cotidiano da instituição.

Estas constatações fazem emergir um questionamento quanto ao efetivo papel do projeto pedagógico na instituição de ensino superior, pois, neste estudo, não ficou evidenciado seu peso estratégico enquanto dispositivo regulamentador e orientador para as práticas pedagógicas da instituição. Observou-se, ademais, que carece de cuidados em sua aplicação, que resguardem a coerência entre o discurso e a prática e que contribuam para que diretrizes formuladas saiam do papel.

A partir de tais considerações, finaliza-se a pesquisa com a conclusão de que, por todo o exposto, não se pode dizer que as práticas docentes percebidas se constituam em um conjunto de ações coletivas orientadas e desenvolvidas dentro de uma pedagogia das competências.

Assim, a conclusão deste trabalho é de que não está configurado no curso estudado um processo formativo baseado em competências, não obstante o projeto pedagógico espelhe a inserção da noção de competências, congruente com as diretrizes do Ministério da Educação. Conclui-se, por adendo, que o projeto pedagógico, embora instrumento norteador das ações político-pedagógicas da instituição de ensino, não é suficiente para ensejar uma mudança de paradigma, remetendo à necessidade de suporte institucional ao processo de mudança.

Pela complexidade do tema, o envolvimento direto dos docentes como atores no processo e da inter-relação observada com as condições estruturais e de ensino oferecidas pela instituição, sugerem-se novos temas de pesquisa, com vistas ao seu entendimento e aprofundamento. São eles:

- a) o levantamento e a análise das experiências existentes na implantação da pedagogia das competências nas instituições de ensino superior, em diversos cursos,
- c) as competências profissionais do docente para trabalhar com tal pedagogia,
- d) o papel do projeto político-pedagógico nos cursos superiores.

Acredita-se que os resultados apontados neste estudo possam contribuir para reduzir a lacuna de informações sobre as práticas pedagógicas associadas à implantação da formação baseada em competências no ensino superior de Administração, oferecendo subsídios para a reflexão sobre a complexidade para implantação desse modelo. O estudo oferece, também, informações para a instituição pesquisada sobre a implantação de seu projeto pedagógico, especialmente nas questões associadas à formação por competências.

Por fim, ressaltam-se os limites deste estudo com destaque para a opção pela metodologia do estudo de caso único, o qual não permite fazer generalizações para outros cursos de Administração, e para o universo de professores entrevistados, que se restringiu aos

professores dos dois últimos períodos do curso, não se podendo dizer que, necessariamente, retratam a visão dos professores do curso como um todo.

REFERÊNCIAS

ADAMI, M. F.; KIGER, A. The use of triangulation for completeness purposes. **Nurse Researcher**, v. 12, n. 5, p. 19-29, 2005.

ALMADA, A. I. Clausura. Palabras de Agustín Ibarra Almada. In: **Seminário Internacional Formação Basada en Competencia Laboral: situación atual y perspectivas**. México: CONOCER/OIT, 1996. p. 260-262.

ALMEIDA, M. I. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 77-122.

ALVES, F. M. S. **A multidisciplinaridade nos cursos de graduação da UFSC: um estudo comparativo**. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANDRIOLA, W. B. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**, v. 6, n. 8, p. 1-164, 2008.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 2, p. 149-158, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>> Acesso em: 13 abr. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.131/95**, de 24 de novembro de 1995. Brasília, DF, 1995. Institui o Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm> Acesso em 15 out. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4.769**, de 9 de setembro de 1965. Regulamenta o exercício da profissão de técnico de Administração. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4769.htm> Acesso em 15 out. 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4 de 13 jul. 2005**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf> Acesso em 13 abr. 2010d.

BURNIER, S. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico Senac**, v. 27, n. 3, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F; DOURADO, L. F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Ano XXII, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da Profissão**. Brasília: CFA, 2009. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/arquivos/selecionaitem.php?p=selecionaitem.php&coditem=174>>. Acesso em: 3 ago. 2009.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Parecer n. 307/66**, de 8 de julho de 1966. Fixa o currículo mínimo do curso de Administração. Disponível em: <www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307_66.pdf> Acesso em: 15 out. 2010.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer n. 776/97**, de 3 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf> Acesso 15 out. 2010.

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A era Vargas: dos anos 20 a 1945**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37>> Acesso em: 15 out. 2010.

CUNHA, M. A. **A expansão do ensino de Administração em Curitiba e região metropolitana no período de 1997 a 2002**. SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 9, – FEA – USP, 2006. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/431.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2009.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.

DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação e Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 51-63, 1997.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 161-176, 2000.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R.

(Org.). **Educação Profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.17-70.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; SILVA, M. R. Estudos organizacionais e estudos curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 47, 175-193, 2008.

FLEURY, M. T. L; FLEURY. A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial 2001. p. 183-196.

FONSECA, J. S. P.; MAGINA, S. M. P., BRAGA, E.; OLIVEIRA, I. M. M. **A influência da Formação em Administração nas Habilidades e Competência do Administrador (Futuro e Atual)**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://www.anpad.org.br/trabalho_popup.php?cod_edicao_trabalho=7837>. Acesso em: 15 ago. 2010.

FURTADO, A. M. R.; BORGES, M. C. **Didática e Metodologia do Ensino Superior**. Vila Velha, ES: ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONCZI, A. Problemas asociados com la implementación de la educación basada em la competencia: de lo atomístico a lo holístico. In: **Seminário Internacional Formación Basada en Competencia Laboral: situación atual y perspectivas**. México: CONOCER/OIT, 1996. p. 161-169.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Metodos em Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

GOUVEIA, J. Competências: moda ou inevitabilidade? Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/19/SeE12CompetenciasGouveia.pdf?sequence=1>> Acesso em: 11 fev. 2010.

GREENWOOD, E. Metodos principales de investigación social empírica. In: **Metodologia de La investigación social**. Buenos Aires: Paidós, 1973.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso, J.; ZIBAS, D. M.L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B.(Org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**, um debate multidisciplinar. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 128-142.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico. Brasília: MEC/Inep/Deaes, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, Cornell University, v. 24, n. 4, p. 602-611, 1979.

KOCHAN, T. A. Taking the High Road. **Mit Sloan Management Review**, v. 47, n. 4, p. 16-19, 2006.

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

MACHADO, L. **Implicações da institucionalização da noção de competências**. Disponível em <www.iiiep.org.br/modulos/mod001/docs/machado.pdf> Acesso em: 8 fev. 2010.

MARTINS, C. B. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 11, n. 34, p. 75-102, dez. 1989.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Transversalidade" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>>. Acesso em: 27 nov. 2010.

MENINO, Sérgio Eugênio. **Considerações sobre o ensino por competências**. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, 9, FEA - USP, 2006. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/186.pdf> Acesso em: 7 ago. 2010.

MERTENS, L. Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. In: **Seminário Internacional Formación Basada en Competencia Laboral**: situación atual y perspectivas. México: CONOCER/OIT, 1996. p. 27-40.

MEZZOMO KEINERT, T. M. Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. **Série Relatórios de Pesquisa**. São Paulo: EAESP/FGV, 1996.

MONTAGNA, P.; OLIVEIRA, E. B.; OURO, J. M.; SOUSA, C. S. Condições de trabalho e indicativo de estresse ocupacional em docentes do ensino superior. **Formadores: vivência e estudos**. Cachoeira, v. 2, n. 1, 37-56, 2007.

MONTE, F. **Conheça as opções de certificação em gerenciamento de projetos**. Carreira, jun. 2008. Disponível em: <<http://computerworld.uol.com.br/carreira/2008/06/24/gerenciamento-de-projetos-veja-opcoes-de-certificacao-1/>> Acesso em: 27 nov. 2010.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NUNES, S. C.; ARAÚJO, H. F.; MARQUES, R. S.; PAIVA, A. O. C. Desenvolvimento de competências: estudo sob a perspectiva de alunos de cursos de graduação em Administração. In: **Relatório de pesquisa FIP 2009/3472-S1**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação em Administração. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 31, 2007, 2007, Rio de Janeiro. **Anais do ENANPAD**, Rio de Janeiro.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Pedagogia das Competências: realidade no ensino em Administração? In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 30, 2006, Salvador. **Anais do ENANPAD**, Salvador.

- OLIVEIRA, A. C. C. **O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais.** Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/32/o_curso_de_administracao_a_luz_das_diretrizes_curriculares_nacionais.pdf> Acesso em: 13/04/2010
- PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html> Acesso em: 11 fev.2010.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999(a).
- PERRENOUD, P. **Construindo competências.** Entrevista concedida a Paola Gentile e a Roberta Bencini, na Universidade de Genebra. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html> Acesso em: 11 fev. 2010.
- PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. Disponível em: <http://w3.dren.min-edu.pt/infoefa/vale_ler_ficheiros/11_Perrenoud.doc>. Acesso em: 3 nov. 2010.
- RAGIN, C. C.; BECHER, H. S. **What is a case?** Exploring the foundations of social inquiry. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992. p.1-17.
- RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP: Papirus, 2003.
- RUAS, R. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JR., M. M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.** São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-269.
- RUAS, R.; GHEDINE, T.; DUTRA, J.; BECKER, G.; DIAS, G. **O Conceito de Competência de A à Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 29, 2005. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2005/dwn/enanpad2005-gpra-2343.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2009
- RUÉ, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: RUÉ, Joan; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009. p. 15-75.
- SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, Sweden, Stockholm, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.
- SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.
- SPENCER, L. M.; SPENCER, S. **Competence at work: models for superior performance.** New York: Wiley, 1993.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 135-166.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 25-67.

TRIGUEIRO, M. G. S. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil. Venezuela: **UNESCO/IESALC**, 2003. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, F; CASANOVA, F; MONTANARO, L. El Enfoque de Competência Laboral: manual de formación. Montevideo: **Cinterfor/OIT**, 2001.

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

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**, por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista – Coordenador de Curso

- 1) O currículo do curso foi flexibilizado conforme proposto pelo MEC após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em administração? Explique.
- 2) Quais são os princípios que orientaram a construção do projeto pedagógico?
- 3) São realizadas avaliações periódicas para verificar o cumprimento e a eficiência das propostas do projeto pedagógico? De que tipo?
- 4) Como foram definidas as disciplinas e os conteúdos?
- 5) Desde quando a Instituição adota a noção de competências?
- 6) O que levou a instituição a adotar a noção de competências?
- 7) A noção de competências alterou o projeto pedagógico? Explique
- 8) A noção de competências alterou o currículo do curso? Explique.
- 9) Os professores receberam algum tipo de capacitação para trabalharem a noção de competências em suas disciplinas?
- 10) A adoção da noção de competência possibilitou reais mudanças no curso de graduação em Administração? Justifique.
- 11) Se resposta à Q10 for não, O que ainda é preciso ser feito para que a noção de competência possibilite mudanças efetivas no curso? Explique.
- 12) O que representa para você a formação baseada em competências?
- 13) Comentários gerais.

Dados do entrevistado:

Nome:

Sexo: () masculino () feminino

Idade: ____ anos

Graduação:

() Especialista () Mestre () Doutor

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Professores

BLOCO I – Processo ensino-aprendizagem

- 1) Você aproveita o conhecimento dos alunos em suas aulas? Como?
- 2) Você busca fazer ligação entre as suas disciplinas e as outras disciplinas do curso de administração? Quais? Como?
- 3) Você busca fazer conexões entre a teoria e a prática? Como?
- 4) Você estimula o trabalho em equipe? Explique.
- 5) Quais as principais estratégias utilizadas por você para motivar autonomia nos alunos?
- 6) Quais recursos/procedimentos didático-pedagógicos você utiliza em sala de aula (seminários, filmes, aula expositiva, etc)?
- 7) Você utiliza “Casos”? Com qual finalidade e frequência?

BLOCO II – Métodos avaliativos

- 8) Em que momento do curso você aplica as avaliações?
- 9) Ao elaborar as questões das avaliações, o que você busca verificar em termos das aquisições do aluno? Explique como isso é feito.
- 10) Você utiliza algum tipo de estratégia para fazer a devolução das avaliações aos alunos? Qual?

BLOCO III – Percepção do docente

- 11) O que você espera que o aluno aprenda ao final do curso que você ministra?
- 12) Você já ouviu falar sobre formação baseada em competências?
- 13) Para você, o que representa “formação baseada em competências”?
- 14) Você já recebeu algum tipo de capacitação para trabalhar o desenvolvimento de competências com os alunos? Explique.
- 15) Como você conceitua competências?
- 16) Você acha que ainda pode ser feito algo para que a noção de competências possibilite mudanças efetivas em sua prática docente?
- 17) As condições de trabalho do professor contribuem, negativa ou positivamente, para se trabalhar a formação de competências nos alunos?

BLOCO IV – Orientação para competências

- 18) É clara a noção de competências no projeto pedagógico do curso de Administração?
Explique.
- 19) Quando você planeja o conteúdo das disciplinas que leciona, considera competências a serem desenvolvidas nos alunos? Explique como isso é feito.
- 20) Comentários gerais.

Dados do entrevistado:

- 21) Qual a sua formação em nível de graduação?
- 22) Qual é o seu maior título? () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor
- 23) Quais são as disciplinas que você leciona, atualmente, no curso de administração?
- 24) Há quanto tempo você leciona em curso superior?
- 25) Há quanto tempo você leciona na PUC Minas?
- 26) Você atua profissionalmente em atividades não acadêmicas? (consultoria, empregado de empresa etc.)
- 27) Nome:
- 28) Sexo: () masculino () feminino