



Administração: Ensino e Pesquisa

ISSN: 2177-6083

raep.journal@gmail.com

Associação Nacional dos Cursos de  
Graduação em Administração  
Brasil

SIQUEIRA, LACI; COSTA NUNES, SIMONE  
UM OLHAR SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS DOCENTES  
BASEADOS NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS  
Administração: Ensino e Pesquisa, vol. 12, núm. 3, julio-septiembre, 2011, pp. 415-445  
Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556771003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

---

## **UM OLHAR SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS DOCENTES BASEADOS NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

***LOOKING AT TEACHING PROJECTS AND PRACTICES USED IN  
COMPETENCY-BASED EDUCATION***

---

**LACI SIQUEIRA** (*laci.s@hotmail.com*)

**SIMONE COSTA NUNES**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

### **RESUMO**

O artigo tem o objetivo de analisar a consistência existente entre o Projeto Político-Pedagógico, a legislação pertinente ao ensino superior no Brasil, as práticas docentes e o processo de formação por competências em curso de Administração. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em fontes documentais e entrevistas para coletar os dados. Como base teórica foi utilizada a abordagem de formação por competências, além da apresentação de um resgate histórico sobre o ensino superior em Administração. Os resultados apontam para a convergência do Projeto Pedagógico com as Diretrizes Curriculares Nacionais em relação à definição das competências e habilidades a serem formadas e à organização curricular. No entanto, nem todos os professores conhecem o Projeto Pedagógico e, mesmo entre os que o conhecem, é consenso a necessidade de um aprofundamento no tema. Além disso, não há clareza por parte da maioria dos docentes quanto à lógica da Pedagogia das Competências, a despeito de ter sido identificada a presença de práticas convergentes com os pressupostos de tal modelo pedagógico. Em termos conclusivos, entende-se que o Projeto Pedagógico em si não é suficiente para ensejar uma mudança do modelo tradicional para uma lógica de formação por competências, remetendo à necessidade de suporte institucional ao processo de mudança.

**Palavras-chave:** formação por competências; prática docente; projeto pedagógico; diretrizes curriculares.

## **ABSTRACT**

*This article aims to analyze the consistency of higher-education legislation in Brazil, teaching projects and practices and the process of providing an education based on competencies in Business Administration courses. A qualitative approach is taken to the data resulting from interviews and documental sources of the education legislation in force in Brazil. The theoretical foundation comes from the method of providing students with an education based on competencies in addition to a historical review of Business Administration higher-education courses. The results indicate that teaching projects and the Diretrizes Curriculares Nacionais [National Curriculum Regulations] converge as regards the definition of the competencies and skills to be taught and curricular organization. Nevertheless, not all professors are acquainted with the teaching project, and even those who agree on the need for more profound study of the topic. In addition, the logic behind the Teaching of Competencies is unclear to most professors, despite the indications that teaching practices comply with the teaching model. This article concludes that the teaching project itself does not comprise sufficient cause for a shift from the traditional model to the logic of a competency-based education, with institutional support being needed for this changing process.*

**Keywords:** competency-based education; educational practices; teaching project; national curriculum regulations.

## **INTRODUÇÃO**

Para fazer frente ao mercado de trabalho atual, os processos de formação e educação do trabalhador têm sido foco de discussões, tendo como ponto central a noção de competências, que busca responder à necessidade de melhoria na qualidade de tais processos. 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 (ALMADA, 1996; MERTENS, 1996).

No Brasil, a institucionalização da noção de competências no ensino apoia-se em iniciativa do Estado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). No

---

---

que diz respeito ao ensino superior, a noção de competências passa a ensejar uma reconfiguração que visa à formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as rápidas mudanças do mundo do trabalho, que ocorrem com maior velocidade e frequência (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

A reformulação do ensino superior alcançou o curso de graduação em Administração mediante a Resolução nº 4/2005 (BRASIL, 2005), 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 deve ocorrer baseada no projeto pedagógico, do perfil do formando e das competências e habilidades, entre outros (BRASIL, 2005).

Uma das demandas que recai sobre as instituições de educação superior (IES) é levar os estudantes 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 na qual ele adquira conhecimentos e que desenvolva, também, habilidades, atitudes e valores (OLIVEIRA, 2005).

A formação por competências refere-se a um processo que visa desenvolver no aluno a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, em diferentes contextos e situações, e impõe uma mudança do foco tradicional de reprodução do conhecimento para o desenvolvimento de competências (BURNIER, 2001; MENINO, 2006; PERRENOUD, 1999; RUÉ, 2009; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001; ZABALA; ARNAU, 2010). Assim, o processo de formação baseado em competências requer uma mudança cultural nas instituições de ensino, nos docentes e nos alunos (PERRENOUD, 1999). Trata-se, portanto, de um tipo de formação cuja implantação e operacionalização não são simples. Considerando-se que a Resolução nº 4/2005 (BRASIL, 2005) encontra-se vigente desde 2005, e, tendo em vista que a formação voltada ao desenvolvimento de competências requer alterações no processo de ensino-aprendizagem, configurou-se o objetivo geral deste estudo, a saber: analisar a consistência existente entre Projeto Político-Pedagógico (PPP), legislação pertinente ao ensino superior no Brasil, práticas docentes e processo de formação por competências em curso de graduação em Administração. Buscou-se, com base nisso, contribuir com reflexões sobre o alcance dos ajustes promovidos em PPP de curso de graduação, com vistas a cumprir com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em direção à formação por competências.

---

Em termos de fundamentação teórica, optou-se por destacar alguns dos pressupostos da formação por competências, divididos em métodos formativos e avaliação. Em seguida, é feito um breve resgate histórico sobre o curso de Administração no Brasil, o que inclui aspectos da recente reforma no ensino.

Este trabalho está estruturado em mais quatro seções, além desta introdução. A segunda seção trata da formação baseada em competências, seguida da discussão sobre o ensino em Administração no Brasil. Na quarta seção encontra-se a metodologia da pesquisa e, na quinta seção, a apresentação e a discussão dos resultados. Ao final, são feitas considerações sobre os achados da pesquisa e são apresentadas as referências utilizadas no estudo.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

O enfoque da formação baseada em competências tem suas raízes na década de 1920, nos Estados Unidos, embora só tenha ganhado destaque a partir da década de 1960, quando foi retomado o debate clássico do distanciamento entre o ensino acadêmico e a realidade da vida e do trabalho (OIT, 1999), sendo um dos pioneiros David McClelland, que argumentava que os tradicionais exames acadêmicos não garantiam o desempenho no trabalho e nem o êxito na vida. Dessa forma, era necessário buscar outras variáveis – competências – que pudessem melhor predizer os resultados (MERTENS, 1996; TRUJILLO, 2000; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001). Foi assim que surgiu, na década de 1970, o movimento denominado “Ensino baseado em competências”, que configurou aquilo que se convencionou chamar de Formação por Competências ou Pedagogia das Competências.

Em termos de seu arcabouço, a formação baseada em 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 psicometria. Mas, de alguma forma, ligados à pedagogia ativa surgiram movimentos renovadores, posteriormente, contrapondo-se à pedagogia tradicional, tais como a corrente progressivista, baseada na teoria de John Dewey<sup>1</sup>, a não 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).

O modelo de formação por competências tem, em suas bases, o pressuposto de integrar educação e trabalho, em uma tentativa de dar resposta às demandas contemporâneas. Com isso, se busca readequar a formação às exigências de um trabalhador capaz de responder ao não prescrito, de antever e resolver problemas com autonomia e de ter visão crítica (ARAÚJO, 2001; GONCZI, 1996; RAMOS, 2002; ROPÉ; TANGUY, 2003; VARGAS, CASANOVA; MONTANARO, 2001). Isto se dá “[...] 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). Desta maneira, tem-se a orientação da formação para o desenvolvimento de competências que sejam replicáveis no ambiente de trabalho (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Em termos conceituais, entende-se tal modelo de formação como um conjunto de formulações que visa a garantir práticas educativas, que busquem o desenvolvimento das capacidades humanas, voltadas ao exercício profissional (ARAÚJO, 2001). Para tanto, se apóia em uma proposta que privilegia um ensino individualizado com conteúdos e estratégias flexíveis e participação ativa do aluno. Esta proposta tem como desafio 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; RUÉ, 2009; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Não se pode negar, no entanto, que algumas limitações se fazem presentes na implantação de uma formação por competências. Gonczi (1996) ressalta que o processo de mudança demanda muito tempo e que os atores envolvidos tendem a se desestimular e desmobilizar. Rué (2009) reforça esse entendimento com a afirmação de que a introdução de uma nova concepção educativa exige tempo, recursos e envolvimento dos atores em um processo de reflexão sobre o fenômeno e os resultados gerados, que os levem a revisar e refinar procedimentos. Além disso, tal autora assevera que essa proposta pedagógica é complexa em sua

---

concepção, na aplicação em sala de aula e na forma de avaliar os alunos. Isso porque, como afirmam Claveria e Hermosilla (2009), a formação deve estar alinhada a outro modo de se ver o processo de ensino-aprendizagem, exigindo a ressignificação das disciplinas, dos conteúdos, das metodologias e da avaliação.

Para Ramos (2002), uma dificuldade refere-se ao estabelecimento de indicadores de competência, posto que essa abordagem tenha como ponto de partida as características pessoais do indivíduo e de sua capacidade de mobilizar competências num dado contexto, sendo difícil avaliar com objetividade sua existência em outro domínio.

Por fim, Perrenoud (1999) pondera que a implantação da formação por competências exigirá uma mudança cultural não só nos professores, mas também, nas instituições de ensino e alunos. Logo, conforme reforça Zapata (2005), a transformação demandada é radical e, portanto, não imediata, pois envolve todo o paradigma educativo.

Feitas essas considerações, passa-se para a apresentação dos pressupostos da formação por competências que, neste estudo, foram divididos em dois blocos: métodos formativos e avaliação.

## Métodos Formativos

A Pedagogia das Competências traz uma mudança de foco dos conteúdos a serem ensinados para as competências a serem construídas (BURNIER, 2001; MENINO, 2006; PERRENOUD, 1999; ZABALA; ARNAU, 2010). Os conteúdos deixam de serem os fins para se tornarem os meios. Isto não significa, contudo, que a formação por competências prescinda do conhecimento. Antes, é uma abordagem que aponta o conhecimento como recurso a ser mobilizado na identificação e resolução de problemas contingentes em situações complexas (PERRENOUD, 1999). Sendo assim, os professores devem exercer papel estimulador, que leve os alunos a aprender a aprender (ARAÚJO, 2001), tornando-se mediadores da aprendizagem.

O ensino por problemas tem papel fundamental no processo de formação por competências. Ele se caracteriza por confrontar o aluno com problemas realistas e complexos e que mobilizem, para sua resolução, diversos recursos cognitivos (ARAÚJO, 2001; MERTENS, 1996; PERRENOUD, 1999; ZABALA; ARNAU, 2010). 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 (ZABALA; ARNAU, 2010).

A formação baseada em competências considera que os conteúdos devem ser contextualizados, sendo trabalhados com base em sua associação com a vida social e profissional do aluno. Logo, um desafio que se coloca é possibilitar a transferência de aprendizagens:

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).

O uso de metodologias de ensino diversificadas é valorizado nesse contexto, com destaque para aquelas que retiram o professor do centro do processo, colocando o aluno como sujeito ativo de sua formação. Vargas, Casanova e Montanaro (2001) citam as leituras complementares, os laboratórios, os trabalhos de campo e os estudos independentes. Zabala e Arnau (2010) exemplificam com as pesquisas do meio, os projetos de trabalho, a análise de casos e a resolução de problemas. Segundo tais autores, esses são “métodos alternativos” que devem coexistir com momentos de aulas expositivas (ZABALA; ARNAU, 2010, p.145). Além disso, são valorizadas as práticas de trabalho em grupo (ARAÚJO, 2001). Por sua vez, Perrenoud (1999) enfatiza a importância de se adotarem práticas interdisciplinares e integradoras e que contemplem também a experiência concreta do indivíduo como situações de aprendizagem. A interdisciplinaridade pressupõe a articulação e integração das disciplinas, o que pode ser obtido baseado na troca de informações pelos docentes quanto aos conteúdos abordados, às ementas e à adoção de projetos conjuntos e transversais (MENINO, 2006). Ramos (2002) acrescenta que as práticas interdisciplinares se contrapõem à forma fragmentada com que o conhecimento tem sido tratado, favorecendo a construção de uma visão global, fundamentada numa perspectiva relacional entre as disciplinas. Para essa autora, a interdisciplinaridade busca o estabelecimento de uma cooperação e intercomunicação entre as disciplinas, mantendo, contudo, a identidade de cada uma.

Em suma, a formação por competências pressupõe a diversificação dos métodos formativos, com ênfase nas metodologias ativas, que colocam o aluno como sujeito do processo. Além disso, atividades e práticas que possibilitam a interdisciplinaridade e a integração entre a

---

teoria e a prática são alguns dos pressupostos de tal modelo pedagógico (FERNANDES et al., 2005; ZABALA; ARNAU, 2010).

## Avaliação

Ponto crítico na Pedagogia das Competências é a avaliação do conhecimento, que, nessa proposta, ganha um caráter dinâmico, flexível e contextualizado, exigindo uma forma inovadora de pensar sua aplicação (MENINO, 2006). Avaliar competências significa verificar a capacidade do aluno em transpor e aplicar o conhecimento em situações e contextos complexos que se aproximem da realidade (PERRENOUD, 1999; ZABALA; ARNAU, 2010).

Conforme Perrenoud (2010), o professor deve ser um observador e balizar suas conclusões em indicadores de competências. Para além da avaliação certificativa, o professor deve incorporar a avaliação formativa e processual, articulando essas lógicas de avaliação para serem complementares.

A avaliação formativa processual refere-se ao diagnóstico feito durante o processo de formação. Aquilo que não foi aprendido pelo aluno é retomado, com o objetivo de maior aprendizagem (MELCHIOR, 2003) permitindo “modificar, adaptar, melhorar a ação em curso” (TANGUY, 2003, p.64). Logo, 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.

Menino (2006, p.7) sugere que sejam empregados instrumentos variados, 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". Zabala e Arnau (2010) aduzem que a utilização de situações-problema é muito apropriada para a avaliação, pois mostra se o aluno é capaz de aplicar o conhecimento de forma flexível em contextos variados, baseados na compreensão e no uso dos conceitos, da funcionalidade que eles têm para os alunos e de seu posicionamento diante de situações conflituosas.

Por fim, ressalta-se que, para a formação por competências, o processo de avaliação tem grande importância, pois é visto como mecanismo de validação dos saberes e capacidades desenvolvidas. A esse respeito, Perrenoud (1999, p. 77) reforça que “se a abordagem por

---

competências não transformar os procedimentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado – são poucas as suas chances de seguir adiante”.

## O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

### A demanda por administradores e a evolução do ensino em administração

Em termos históricos, a expansão do número de cursos de administração, verificada com base na regulamentação da profissão e do ensino, é reforçada pela implantação da política de desenvolvimento do governo do presidente Juscelino Kubitscheck (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 Kubitscheck (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 1 mostra a evolução em número de cursos no período de 1960 a 1990.

**Tabela 1:** Curso de Administração no 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).

No cenário atual, o curso continua experimentando grande expansão, tendo crescido 34,4% no período de 2003 a 2008. Além disso, ele vem se posicionando entre os cursos mais ofertados em nível nacional (INEP, 2010). A Tabela 2 mostra a evolução dos três cursos presenciais

com maior número de matrículas entre 2003 e 2008. Em primeiro lugar aparece o curso de Administração, seguido de Direito e Pedagogia.

**Tabela 2:** Matrículas em cursos presenciais de graduação no 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: Baseado nos dados do INEP (2010).

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 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 ao 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, 1996), 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.

### **Das reformas na educação às implicações no ensino superior de administração**

O debate sobre o ensino superior no Brasil, tendo como ponto central a noção de competências, é fruto de uma mobilização que se iniciou nos anos 1980, influenciada, entre outros fatores, por pressões originadas na relação entre o governo e organismos multilaterais internacionais e que conduziu à edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996 (TRIGUEIRO, 2003), em cujas bases se permitiu a flexibilização dos currículos dos cursos, desde que atrelados às diretrizes curriculares.

O processo de mudança nos currículos deveria servir ao propósito de adequá-los aos perfis profissionais, norteando-se por princípios, tais como a flexibilidade e a dinamicidade do currículo, a ênfase na formação geral e no desenvolvimento de competências. Essa reconfiguração visava formar profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as rápidas mudanças do mundo do trabalho (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Nesse cenário, destaca-se o curso superior de Administração, escola de negócios estreitamente ligada ao contexto socioeconômico, que vem se posicionando entre os cursos mais ofertados em nível nacional. Ele aparece como o curso com maior número de matrículas entre 2003 e 2008, tanto quanto o que mais cresceu em número de cursos presenciais – 34,4 % no período de 2003 a 2008 (INEP, 2010).

O debate em torno do ensino superior de Administração, no contexto da formação por competências, ganhou conotação a partir da Resolução nº 4/2005 (BRASIL, 2005), de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

Esse estatuto preconiza que a organização curricular do curso deverá ocorrer com base no projeto pedagógico, no perfil do formando, nas competências e habilidades, entre outros (BRASIL, 2005). A Resolução nº 4/2005 delibera sobre quais competências e habilidades o curso deve formar, conforme a seguir:

---

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

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

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

IV - 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 organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implantar e consolidar projetos em organizações;

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005, p. 2).

Também estão definidos nas DCN os conteúdos que devem ser contemplados nos projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conforme a seguir (BRASIL, 2005):

- Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

- Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e *marketing*, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

---

- 
- Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração;
  - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Com essa reformulação, o curso deveria transitar de um modelo tradicional de reprodução do conhecimento para a formação integral calcada em conhecimento, habilidades, atitudes e valores (OLIVEIRA, 2005). No entanto, conforme assevera Burnier (2001), a implantação de uma nova proposta pedagógica requer tempo e espaço para planejamento, compartilhamento de experiências, desenvolvimento de atividades integradas e avaliação dos progressos. Fischer, Waiandt e Silva (2008) corroboram essa visão e enfatizam que 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.

Tais considerações se harmonizam com o pensamento de estudiosos como Gonczi (1996), Perrenoud (1999) Ramos (2002) e Rué (2009), que reconhecem o alto grau de complexidade envolvido na implantação dessa proposta.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa refere-se a um estudo de caso em curso de graduação em Administração de uma IES privada de Minas Gerais, que se encontra entre as maiores do país e que oferta o referido curso há mais de 40 anos. Trata-se de estudo qualitativo que, segundo Godoy (1995), permite captar a percepção do sujeito pesquisado e sua visão do contexto em seu ambiente natural.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa referem-se ao coordenador e a 14 professores dos dois últimos períodos, nos turnos da manhã e noite, sendo que alguns deles ministram disciplinas também em outros períodos do mesmo curso. Destaca-se que, embora tenha sido feita a opção por iniciar as entrevistas com aqueles que compunham o quadro de professores dos últimos períodos, os pesquisadores estavam atentos para a questão da saturação, conforme aponta Gaskell (2002, p.71): “a certa

---

altura o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções". Com essa premissa, percebeu-se, no decorrer da coleta de dados, que não seria necessário ultrapassar o número inicialmente definido de 14 entrevistas.

As disciplinas ministradas pelos entrevistados, incluindo aquelas de períodos diferentes do 7º e 8º, abrangeram os quatro conjuntos de conteúdos definidos nas DCN: formação básica (CFB), profissional (CFP), estudos quantitativos e suas tecnologias (CEQ) e formação complementar (CFC). O Quadro 1 apresenta informações sobre os respondentes e suas respectivas disciplinas no curso:

**Quadro 1: Respondentes e disciplinas**

Professores	Período/Turno	Disciplina	Conteúdos
P1	7º M	Filosofia II	CFB
P2	7º M	Orçamento empresarial	CFP
P3	7º M/N – 3º M/N	Tópicos especiais II / Teorias da Administração II	CFP
P4	7º M/N	Políticas de negociação	CFC
P5	7º M/N	Gerência de projetos	CFC
P6	7º N – 3º N	Orçamento empresarial / Matemática financeira	CFP / CEQ
P7	7º N	Filosofia II	CFB
P8	8º M – 5º N – 5º M	Gestão da informação / Práticas empresariais / Tópicos especiais I	CFP
P9	8º M – 5º M	Gestão empresarial / Práticas empresariais	CFC / CFP
P10	8º M/N	Economia brasileira	CFB
P11	8º M/N – 2º M	Ética e negócios / Filosofia I	CFB
P12	8º M/N	Mercados internacionais	CFP
P13	8º N	Gestão da informação	CFP
P14	8º N	Gestão empresarial	CFC

Entende-se que a heterogeneidade de conteúdos ministrados pelos entrevistados foi relevante para este estudo, pois possibilitou abranger possíveis diferenças de visão, de formação e tendências pedagógicas decorrentes de sua especialização ou experiência. Além disso, permitiu verificar a existência de interdisciplinaridade, cooperação ou utilização de temas transversais.

A entrevista com o coordenador oportunizou visão ampla do curso e de seu direcionamento, além de dados gerais de funcionamento da instituição.

As fontes documentais utilizadas foram o PPP, a LDB e as DCN do curso de graduação em Administração, bacharelado.

Para o tratamento e a análise dos dados foi utilizada a técnica descritiva, no caso da coleta documental, e a análise de conteúdo, para analisar os dados obtidos nas entrevistas. Foram seguidas as diferentes fases de análise de conteúdo, organizadas em torno de três pólos, conforme propõe Bardin (2009): pré-análise; exploração do material e descrição analítica; tratamento dos resultados e interpretação. Previamente, foram definidas as categorias do estudo, baseadas na literatura sobre o tema, conforme apresentado no Quadro 2:

**Quadro 2:** Grelha de categorias

Categorias	Subcategorias
Projeto Político-Pedagógico	Compatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Princípios norteadores, Diretrizes, Organização curricular, Inserção da noção de competências, Perfil do egresso, Competências a serem formadas
Processo de ensino-aprendizagem	Estratégias metodológicas: Interdisciplinaridade, Apropriação do conhecimento do aluno nas aulas, Aproximação entre teoria e prática, Estímulo ao trabalho em grupo, Estímulo à autonomia, Recursos e Procedimentos didático-pedagógicos
Orientação para a formação por competências	Avaliação: O que é avaliado, Como é avaliado, Avaliação processual e formativa <i>Feedback</i> das avaliações
	Orientação do PPP para a formação por competências, Compatibilidade entre conteúdos e formação por competências, Entendimento da proposta da Pedagogia das Competências, Capacitação do docente para a formação por competências, Condições de trabalho, Compatibilidade entre práticas docentes e o PPP

Foi utilizada a triangulação das fontes de dados pesquisadas (documental e entrevistas – coordenador e professores) visando acrescentar rigor, profundidade e alargar as fronteiras da pesquisa, para obter completude e visão do todo. Conforme Adami e Kiger (2005), a triangulação de dados minimiza as fraquezas de cada método, baseado na complementaridade entre eles. Isto constituiu oportunidade de aprofundamento e enriquecimento da pesquisa e descoberta de dados contextuais ou fatores que poderiam ter passado despercebidos.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Do perfil dos respondentes, destaca-se o equilíbrio quanto ao gênero: oito entrevistados do sexo masculino e sete do sexo feminino, o fato de a maioria dos professores (nove) não exercer atividade profissional fora da universidade, a larga experiência no exercício da docência (o menor tempo de profissão é de oito anos, e a maior concentração está na faixa entre 20 e 35 anos de profissão). Dos quinze entrevistados, três são especialistas, oito são mestres e quatro são doutores. Quanto à formação acadêmica, predominam os cursos de Administração e Economia.

Na sequência, são apresentados os demais dados, conforme as categorias em estudo: Projeto Político-Pedagógico, processo de ensino-aprendizagem, orientação para a formação por competências.

### **Projeto político-pedagógico**

O PPP do curso pesquisado se orienta por princípios da LDB nº 9394/96, tais como formar indivíduos para o mercado de trabalho e participação ativa na sociedade mediante uma formação contínua, estimular o pensamento reflexivo e refletir sobre os problemas do mundo (BRASIL, 1996). Em 2006, ele passou por modificações com vistas a contemplar as novas diretrizes reguladas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2005). Como resultado, o PPP tem entre os objetivos definidos para o curso, o desenvolvimento de competências e habilidades. Nele está presente um rol de competências que estão explicitadas no Quadro 3 em comparação com aquelas listadas nas DCN.

A análise do Quadro 3 permite concluir que, com exceção das duas últimas competências propostas nas DCN (BRASIL, 2005), as demais são, mesmo que parcialmente, convergentes com aquelas propostas no PPP.

**Quadro 3:** Competências na formação do administrador – Comparação entre a proposta das DCN e a proposta do curso

---

<b>Competências propostas nas DCN</b>	<b>Competências propostas no PPP</b>
---------------------------------------	--------------------------------------

---

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	Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos
Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	Comunicar-se e atuar em equipes multidisciplinares
Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento	Refletir e atuar criticamente sobre a esfera dos grupos, organizações e instituições
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 organizacionais e sociais	Utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e fórmulas matemáticas e estabelecendo relações causais e formais entre os fenômenos
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional	Manter-se em contínuo aperfeiçoamento profissional, no desenvolvimento da iniciativa e da criatividade, estar aberto às mudanças, ter consciência das implicações éticas de seu trabalho e manter postura ética e cidadã frente aos desafios socioempresariais
Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável	Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho; gerenciar dados e informações encontradas no mundo do trabalho e na vida cotidiana, visando ao desenvolvimento organizacional; ter flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais
Desenvolver capacidade para elaborar, implantar e consolidar projetos em organizações	Sem correspondente
Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais	Sem correspondente

Fonte: Baseado nos dados de Brasil (2005) e Souza et al. (2008).

As diretrizes definidas no PPP estão embasadas na concepção que privilegia a análise crítica da realidade social e que tem como desafio romper com a concepção centrada na transmissão e reprodução do

conhecimento. Sob essa perspectiva, a atividade docente é direcionada pelos seguintes pressupostos: contextualização dos conteúdos com base na realidade do aluno; práticas pedagógicas de cooperação e interligação dos conteúdos em atividades inter/multi/transdisciplinares; uso de estratégias metodológicas diversificadas e que se baseiem na experiência do aluno, associando os conteúdos à realidade e à prática vivida pelos mesmos, a fim de que tenham significado; preparação do aluno para agir com autonomia e para a participação ativa na sociedade; papel do professor como mediador da aprendizagem. Quanto aos métodos avaliativos, sugere-se: avaliar segundo objetivos, critérios e formas previamente estabelecidos e comunicados aos alunos; estabelecer cronograma processual; dar retorno dos resultados da avaliação e realizar a correção da avaliação visando oportunizar o aprendizado.

Tais pressupostos, presentes no PPP, mostram convergência com a formação por competências em quesitos discutidos por Ramos (2002) – contextualização do conhecimento; Menino (2006), Perrenoud (1999) e Ramos (2002) - interdisciplinaridade; Vargas, Casanova e Montanaro (2001) e Zabala e Arnau (2010) – uso de estratégias metodológicas diversificadas e que colocam o aluno como sujeito da formação; Zabala e Arnau (2010) – aprendizagem significativa; Araújo (2001) e Perrenoud (1999) – estímulo à autonomia do aluno e professor como estimulador da aprendizagem; Vargas, Casanova e Montanaro (2001) – avaliação segundo critérios previamente definidos; Melchior (2003) – avaliação processual e formativa.

A organização curricular do curso está embasada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Pressupõe-se 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.

Além disso, o PPP atende ao disposto nas DCN, contemplando os conteúdos obrigatórios instituídos nas diretrizes curriculares: conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e conteúdos de formação complementar.

---

## **Processo de ensino-aprendizagem**

---

---

Como resultado deste bloco, verificou-se que alguns pressupostos da Pedagogia das Competências estão presentes, se não na prática, ao menos no discurso dos docentes.

Em relação à interdisciplinaridade, 12 professores relataram fazer correlação entre o conteúdo de sua disciplina e o conteúdo de outras. Isso ocorre com base nos exemplos, fazendo conexões e inter-relação dos temas, mostrando sua vinculação e complementaridade, integrando assuntos, fundamentados em estudos de casos em que é exigido conhecimento de várias disciplinas, enfim ressaltando e aproveitando as interfaces existentes. No entanto, observou-se que isto ocorre em iniciativas isoladas e informais, sem uma articulação entre os professores para a troca de informações ou para a utilização de projetos conjuntos e transversais. Exceção feita ao relato de um professor que aponta a existência eventual de seminários em que os alunos trabalham com várias linhas, por exemplo, Gestão de Pessoas, Produção e Estratégia.

Diante desses achados, a interdisciplinaridade, como uma proposta que “reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo” (SANTOMÉ, 1998, p.73), não se apresenta na prática docente. Tal resultado pode ser reflexo de dificuldades que contribuem para atrapalhar a sua operacionalização. Entre elas estão “as fortalezas que as diferentes ‘escolas’ costumam construir no interior das disciplinas”, acarretando riscos de maior isolamento; a divisão entre trabalho de pesquisa e de aplicação – trabalho intelectual x manual; a carga excessiva de trabalho assumida pelo professor, que inviabiliza trabalhos coletivos (SANTOMÉ, 1998, p.67).

Sobre a apropriação do conhecimento do aluno nas aulas, a maioria disse seguir essa premissa. Somente dois professores relataram não fazê-lo. Os 12 professores que o fazem buscam se utilizar de relatos de situações vividas pelos estudantes no trabalho, solicitando que relacionem ferramentas utilizadas nas organizações com o tema em estudo e trabalhando em sala casos reais vivenciados pelos mesmos. Além disso, alguns buscam construir os conteúdos com base em pesquisas realizadas pelos alunos. Dessa maneira, a condução do processo de ensino-aprendizagem estaria sendo coerente com a proposta de construção significativa do conhecimento, conforme discute Ramos (2002).

Outra estratégia presente é a busca da aproximação entre teoria e prática. Todos os entrevistados disseram fazê-lo, variando a forma como o fazem: usando simulações e/ou estudos de casos reais; citando exemplos; fazendo exercícios práticos; debatendo filmes ilustrativos de

---

casos reais ou notícias de jornais e revistas; relacionando situações de sua vivência profissional ao conteúdo; correlacionando a teoria com o ambiente empresarial contemporâneo em termos das estratégias, ferramentas de gestão e tecnologia utilizadas pelas organizações.

Verificou-se que, a despeito de o PPP do curso se basear no tripé ensino, pesquisa e extensão, as duas últimas não foram mencionadas pelos professores como atividades por eles desenvolvidas e aproveitadas em sala de aula, como meio de aproximação entre teoria e prática. Os professores apenas citaram as pesquisas que solicitam aos alunos, referentes ao conteúdo das disciplinas. No curso, tais pesquisas são denominadas práticas investigativas, como forma de diferenciá-las da pesquisa científica.

Por sua vez, o coordenador do curso apontou que o aluno poderia participar como bolsista ou estagiário em projetos de pesquisa e extensão dos professores ou da proposição de projetos próprios, sob a orientação de um pesquisador da Instituição. Entretanto, a participação em tais projetos, prevista no PPP do curso, é opcional, sendo essas atividades consideradas de formação complementar. Assim, cabe ao aluno decidir pela sua participação ou não.

Este estudo enfatizou o uso da técnica Estudo de Casos devido à sua aproximação com situações problemas, as quais são tidas por autores como Mertens (1996), Perrenoud (1999), Araújo (2001) e Zabala e Arnau (2010), como fundamentais para o desenvolvimento de competências. Verificou-se que se trata de uma técnica bastante valorizada pelos professores, pois permite consolidar a teoria baseada em sua correlação com a prática. Além disso, o estudo de casos permite que o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos na construção de uma solução para problemas que vão requerer análise e tomada de decisão.

No entanto, verificou-se haver uma prevalência de aula expositiva em detrimento de outros recursos. Embora tenham sido citados alguns recursos alternativos como os seminários, as simulações e os estudos dirigidos, entre outros, são utilizados com menor frequência. A esse respeito, autores como Perrenoud (1999), Vargas, Casanova e Montanaro (2001) e Zabala e Arnau, (2010) alertam para a necessidade de se introduzirem recursos diversificados, que tirem o professor do centro do processo e o aluno de sua passividade. Acrescente-se a isso que o uso de recursos e técnicas variadas cria “motivação especial para a aprendizagem e para o envolvimento dos alunos”, conforme lembra Masetto (2003, p. 79).

---

---

No tocante ao estímulo ao trabalho em grupo, 12, entre os 14 professores, disseram utilizar trabalhos em grupos. No entanto, mostraram preocupação com a prática da divisão de tarefas sem uma articulação entre os alunos que leve a um real desenvolvimento do saber trabalhar em grupo.

Sobre o estímulo à autonomia, 13 entre os 14 entrevistados disseram fazê-lo, embora tenham feito a ressalva de que percebem nos alunos uma tendência à passividade. A esse respeito, Perrenoud (1999) chama a atenção para a necessidade de convencer os alunos a trabalhar e a aprender de outra forma. Tal autor acredita que os alunos se tornam parceiros ativos e criativos quando o professor procura “negociar o sentido do trabalho e dos conhecimentos escolares”, propondo “um contrato didático que respeite a sua pessoa e sua palavra.” (PERRENOUD, 1999, p.68).

Quanto aos métodos avaliativos utilizados, foi constatado que nove professores fazem atividades avaliativas ao longo do semestre e à medida que avançam com o conteúdo, nos moldes do que se propõe enquanto avaliação processual, de acordo com Melchior (2003). Eles buscam avaliar a compreensão do conteúdo, a sua transposição para a prática, a capacidade analítica e diagnóstica, a solução de problemas e a tomada de decisão. Também nove entre os entrevistados, disseram comentar a prova ao devolvê-la, dando ênfase ao aprendizado. Dois desses nove professores dão oportunidade ao aluno para refazer alguma questão ou toda a prova, a seu critério. Isso denota a presença de fundamentos da avaliação formativa discutida por Melchior (2003).

A despeito desses achados, é relevante destacar 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 da quantidade de turmas com as quais eles trabalham, o que induz alguns a utilizarem técnicas que demandem menos tempo para correção e retorno, a exemplo das provas de múltipla escolha.

Em termos conclusivos, embora os resultados até aqui apresentados apontem para a existência de elementos confluentes com a Pedagogia das Competências, percebeu-se que tais elementos aparecem em práticas individuais, de forma não articulada e sem uma visão de conjunto. Os relatos dos entrevistados apontaram para a inexistência de um fórum de discussão entre os professores e a coordenação, com vistas à compreensão da proposta de formação baseada em competências, ao compartilhamento de experiências e ao estabelecimento de estratégias de atuação congruentes com tal modelo de formação.

---

Assim, as práticas observadas podem ser atribuídas às crenças pessoais, ao conhecimento a respeito do tema, à experiência e ao perfil profissional, entre outras particularidades, o que varia de professor para professor e pode justificar sua ocorrência de forma não generalizada.

## **Orientação para a formação por competências**

Buscou-se verificar se o PPP, como instrumento orientador, é capaz de influenciar a prática docente na direção da formação por competências. Para tanto, perguntou-se aos professores se a noção de competências era clara para eles e se, quando ele, professor, planeja o conteúdo de suas disciplinas, considera as competências a serem desenvolvidas, explicitadas no Projeto Pedagógico do curso. Indagou-se ainda dos entrevistados qual é o seu entendimento sobre a proposta de formação por competências e se receberam capacitação para atuar conforme esse modelo. Questionou-se, por fim, se as condições de trabalho influenciavam de alguma forma a sua atuação. Às respostas obtidas, acrescentaram-se dados coletados com o coordenador do curso, que ajudaram a formar o entendimento das questões.

Quanto ao que representa a abordagem de formação por competências, três professores disseram não ter conhecimento a seu respeito, três souberam discorrer sobre o tema com certa propriedade e os demais (oito professores) trouxeram ideias que se aproximavam de um entendimento do modelo. Isso revela que a maioria dos consultados, ainda que de forma bastante superficial ou mesmo intuitiva, tinha alguma noção sobre o assunto. No entanto, nenhum deles havia recebido capacitação para o desenvolvimento de competências. Os que mostraram conhecimento do modelo explicaram tê-lo obtido por vias paralelas e/ou de forma autodidata. O coordenador do curso referenda essa posição ao reconhecer que a discussão sobre competências não é rotineira nos encontros com os docentes, tampouco se trata de um vocabulário institucionalizado, embora presente no PPP.

Em relação à clareza da noção de competências no PPP, 11 professores concordam, um entende que não há clareza e dois desconhecem o Projeto Pedagógico do curso. Não obstante a maioria concordar que a noção de competências é clara no PPP, ressalvas foram feitas no sentido de que o assunto carece de uma discussão aprofundada visando nivelar conhecimento, unificar o entendimento e esclarecer expectativas em relação à atuação do professor segundo o modelo. Nesse sentido, ressalta-se que um Projeto Pedagógico precisa ser gerido desde a

---

---

sua construção (MASETTO, 2003). Ele está intimamente vinculado ao docente, “quer em sua constituição, quer em sua implantação, execução e avaliação.” (MASETTO, 2003, p. 69). Sem isso, os docentes irão ministrar suas aulas alheatoriamente ao PPP e manterão ações marcadamente individualizadas.

A maioria dos professores acredita que contempla as competências a serem formadas no planejamento de sua disciplina, ainda que de maneira informal, posto que não haja um instrumento protocolar onde registre sua expectativa quanto à aprendizagem. Embora eles acreditem que estejam propiciando formas de as competências serem desenvolvidas ao longo do curso, os docentes reconhecem que não se reportam a um balizador formal ou explícito para realizá-lo ou avaliar os resultados. A visão do coordenador soma-se à dos professores, pois ele entende que há uma lacuna institucional pelo fato de não haver uma exigência de formalização pelos professores de quais competências esperam ver desenvolvidas ao longo de sua disciplina.

Tais resultados chamam à reflexão trazida por Perrenoud (1999) e Zabalza (2009). Para Perrenoud (1999, p. 77) “se a abordagem por competências não transformar os procedimentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado –, são poucas as suas chances de ‘seguir adiante’”. Zabalza (2009, p. 7) acrescenta que o desenvolvimento de competências requer alteração em toda a “arquitetura didática da formação”: na análise das necessidades, na definição dos objetivos, na seleção e no delineamento dos conteúdos, na metodologia e na avaliação, entre outros. Sob tais perspectivas, o agir informalmente, ou seja, sem um balizador formal, conforme apontado pelos professores, não passaria de retórica frente de um contexto que prega o ensino baseado em competências, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Quando perguntados sobre a influência das condições de trabalho em sua atuação, os professores mostraram que há pontos que podem dificultar práticas voltadas para o desenvolvimento de competências, sendo o mais mencionado o excesso de alunos em sala de aula. Dois outros itens com menção mais recorrente foram 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.

A respeito desse último aspecto citado pelos professores, Léda (2006, p. 12) destaca que as condições precárias de trabalho a que são submetidos, em muitos casos, os docentes, a exemplo do professor “aulista”, não favorecem o envolvimento adequado com a docência, como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão.

---

No conjunto, as respostas dos professores às questões levantadas na pesquisa denotam subjetividade no trato do desenvolvimento de competências, o que poderia ser explicado pelo fato de a formação por competências não ser alvo de debate e aprofundamento no curso. Percebe-se uma carência de referências claras quanto ao processo formativo baseado no desenvolvimento de competências, ao resultado esperado e à forma de avaliar os progressos.

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 haja um conceito muito claro entre os professores e nem represente um discurso institucional rotineiro. Ele crê que, de certa forma, a noção de competências direciona o curso na medida em que leva os atores envolvidos no processo se tornarem mais atentos ao conjunto de habilidades e atitudes expresso no Projeto Pedagógico. O coordenador reconhece, contudo, que há muito que se caminhar no sentido de uma atuação plena focada nos fundamentos da Pedagogia das Competências. Para isto ocorrer, ele 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.

Esse entendimento é respaldado por Rué (2009, p. 44) para quem a introdução de uma nova concepção educativa “requer tempo e recursos adicionais para dominá-la, para explorar suas possibilidades e ver suas limitações”. E, nesse sentido, Fischer, Waiandt e Silva (2008) acrescentam que as mudanças 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 esses autores, é preciso mais do que diretrizes gerais. É necessário suporte ao processo de mudança, com estímulo à inovação e ao teste de novos modelos pedagógicos, com o devido acompanhamento com pesquisa de avaliação.

Resumindo as discussões apresentadas neste bloco tem-se que, embora o PPP do curso conte com diretrizes gerais em consonância com a formação por competências, observou-se que nem todos os professores o conhecem. Ainda, destaca-se 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, facilitem o desenvolvimento de competências.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou aprofundar o entendimento da consistência existente entre Projeto Político-Pedagógico, legislação pertinente ao ensino superior no Brasil, práticas docentes e processo de formação baseado nas competências.

Como resultados, foram identificadas algumas práticas adotadas pelos docentes confluentes com a Pedagogia das Competências, tais como aproveitamento do conhecimento do aluno nas aulas; correlação entre teoria e prática; estímulo ao trabalho em grupo e à autonomia; valorização da técnica estudo de casos e práticas condizentes com os fundamentos da avaliação processual e formativa por parte de alguns professores. Percebeu-se, porém, que tais práticas aparecem de forma individual e não articulada, sem uma visão de conjunto e sem clareza no entendimento do modelo de formação por competências. Tal fenômeno pode ser explicado pelo fato de a maioria dos professores entrevistados, por iniciativa pessoal, ter adquirido uma visão, ainda que superficial, quanto ao que representa a Pedagogia das Competências, apesar de não ter havido suporte institucional que direcionasse o processo formativo para tal pedagogia.

Pôde-se constatar também que as dificuldades ocasionadas 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. Consequentemente, prevalece a adoção de aulas expositivas e ocorre um desestímulo ao uso de métodos avaliativos diferenciados, em face do tempo que despendem para elaboração e correção.

Quanto ao PPP da instituição, verificou-se que contempla as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais: apresenta as competências a serem formadas, tanto quanto conteúdos formativos compatíveis com as diretrizes emanadas. O Projeto Pedagógico da instituição traz, como um de seus objetivos, o desenvolvimento de competências e habilidades. As diretrizes, a metodologia de ensino e os métodos avaliativos descritos são compatíveis com a formação baseada em competências. A maioria dos docentes diz reconhecer a noção de competências no PPP e, de fato, conforme já citado, observou-se que algumas das práticas docentes, embora de forma individual, convergem para as diretrizes formuladas pelo Projeto Pedagógico. Porém, sua

---

existência como documento formal, por si só, não desencadeou ações globais, concretas e articuladas no sentido de uma mudança no processo de ensino-aprendizagem no curso investigado. Quanto a isto, chamou a atenção o fato de o PPP não ser amplamente debatido para que fosse oportunizado o pleno conhecimento de suas diretrizes, tanto quanto o esclarecimento de dúvidas e expectativas quanto ao trabalho docente e resultados esperados, de forma a garantir sua aplicação no cotidiano da instituição. Assim, 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.

Diante disto, conclui-se que o Projeto Pedagógico, embora instrumento formal norteador das ações político-pedagógicas da instituição de ensino, não é suficiente para ensejar uma mudança do modelo tradicional para a Pedagogia das Competências, remetendo à necessidade de haver suporte institucional ao processo de mudança.

Com base nessas reflexões que surgiram ao longo deste estudo e, que carecem de aprofundamento, novos temas para pesquisa são sugeridos: o levantamento e a análise das experiências existentes na implantação da Pedagogia das Competências em diversos cursos e o papel do projeto político-pedagógico na instituição de ensino superior.

Por fim, como limites deste estudo ressaltam-se a opção pela metodologia do estudo de caso único, o qual não permite fazer generalizações para outros cursos de Administração e a validade dos achados apenas para a amostra de professores entrevistados. Não se pode, portanto, afirmar que os achados retratem 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 FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIA LABORAL: SITUACIÓN ATUAL Y PERSPECTIVAS*. México: CONOCER/OIT, 1996.

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.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* 5.ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 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: 13/10/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 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](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em: 13/04/2010.

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: 29/11/2010.

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.

CLAVERIA, A. V.; HERMOSILLA, Y. M. El espacio abierto: una técnica didáctica facilitadora del desarrollo de competencias generales en la formación profesional superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 629-652, 2009.

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: 12/03/2011.

CUNHA, M. A. *A expansão do ensino de Administração em Curitiba e região metropolitana no período de 1997 a 2002.* In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 9, 2006, FEA – USP, 2006. Disponível em: <<http://www.eadfea.usp.br/semead/9semead/resultadossemead/trabalhosPDF/431.pdf>>. Acesso em: 12/03/2011.

---

- FERNANDES, J.D.; XAVIER, I.M.; CERIBELLI, M.I.P.F.; BIANCO, M.H.C.; MAEDA, D.; RODRIGUES, M.V.C. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 39, n. 4, p.443-449, 2005.
- 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.
- FURTADO, A. M. R.; BORGES, M. C. *Didática e metodologia do ensino superior*. Vila Velha, ES: ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2008.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GONCZI, A. Problemas asociados com la implementación de la educación basada em la competència: de lo atomístico a lo holístico. In: *SEMINARIO INTERNACIONAL FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIA LABORAL: SITUACIÓN ATUAL Y PERSPECTIVAS*. México: CONOCER/OIT, 1996.
- 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.Censo da Educação Superior - Inep>>. Acesso em: 04/03/2011.
- LÉDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 09/03/2011.
- MARTINS, C. B. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). *Educação & Sociedade*, v. 11, n. 34, p. 75-102, 1989.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MELCHIOR, M. C. *Da avaliação dos saberes à construção de competências*. Porto Alegre: Premier: 2003.
-

MENINO, S. E. *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/>>. Acesso em: 07/08/2010.

MERTENS, L. Sistemas de competencia laboral: sugimiento y modelos. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIA LABORAL: SITUACIÓN ATUAL Y PERSPECTIVAS*. México: CONOCER/OIT, 1996.

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

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Certificação de competências profissionais: “discussões”*. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999.

OLIVEIRA, A. C. C. O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais. *Sitentibus*, n.32, p.29-42, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www2.ufes.br/sitentibus/edicoes/32.htm>>. Acesso em: 13/03/2010.

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

PERRENOUD, P. *Não mexam na minha avaliação!* Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. Disponível em: <[http://w3.dren.minedu.pt/infoefa/vale\\_ler\\_ficheiros/11\\_Perrenoud.doc](http://w3.dren.minedu.pt/infoefa/vale_ler_ficheiros/11_Perrenoud.doc)>. Acesso em: 03/11/2010.

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.

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.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. A. et al. *Projeto pedagógico do curso de administração*. Belo Horizonte: [s.n.], 2008.

---

- 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: Papirus, 2003.
- TRIGUEIRO, M. G. S. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil. In: Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Venezuela: UNESCO/IESALC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 12/10/2010.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TRUJILLO, N.R. Selección efectiva de personal basada en competencias. *Revista do Serviço Público*, ano 51, n.3, p.99-119, 2000.
- VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.
- ZABALZA, M. A. Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR*, n. 34, p.3-18, 2009.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZAPATA, W. A. S. Formación por competencias en educación superior: una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/9, set. 2005.
- <sup>1</sup>Foi um dos pioneiros do pragmatismo americano, enquanto corrente filosófica (ARAÚJO, 2001). Autor de ideias progressistas do início do século XX, cujas propostas denotavam influência das teorias críticas, defendia o currículo centrado na experiência do indivíduo. Influenciou profundamente o movimento da escola Nova na educação brasileira (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008).
- O presente trabalho foi realizado com o auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) concedido para a realização da pesquisa.

## DADOS DOS AUTORES

**LACI SIQUEIRA** (laci.s@hotmail.com)

Mestre em Administração pela PPGA/PUC Minas

Instituição de vinculação: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Belo Horizonte/MG – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino em Administração, Formação baseada em Competências e Profissionalização do Docente.

**SIMONE COSTA NUNES** (sinunes@pucminas.br)

Doutora em Administração pela UFMG

Instituição de vinculação: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Belo Horizonte/MG – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino em Administração, Formação baseada em Competências, Gestão por Competências, Gestão de Pessoas e Qualidade de vida no trabalho.

**Recebido em:** 16/04/2011 • **Aprovado em:** 27/06/2011