



Administração: Ensino e Pesquisa

ISSN: 2177-6083

raep.journal@gmail.com

Associação Nacional dos Cursos de
Graduação em Administração
Brasil

COSTA NUNES, SIMONE

O DISCURSO E A PRÁTICA DA FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS: UM
ESTUDO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Administração: Ensino e Pesquisa, vol. 11, núm. 3, julio-septiembre, 2010, pp. 395-424

Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556778005>

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

redalyc.org

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

O DISCURSO E A PRÁTICA DA FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

DISCOURSE AND THE PRACTICE OF COMPETENCY-BASED EDUCATION: A STUDY OF UNDERGRADUATE BUSINESS ADMINISTRATION COURSES

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

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

RESUMO

Diante da importância assumida pela noção de competências como orientadora das reformas que vêm ocorrendo no âmbito da educação em diversos países, propõe-se um estudo que tem como objetivo mapear os aspectos que caracterizam a Pedagogia das Competências em dois cursos de graduação em Administração. Tal proposta parte do entendimento de que a formação dos estudantes de cursos de graduação baseada na aquisição de competências deve incorporar elementos pedagógicos que possibilitem a efetiva formação de tais competências. Isso significa que os modelos de formação que norteiam os cursos precisam ser submetidos à revisão crítica apoiando-se na premissa de que a formação deve incorporar, além da aquisição de saberes conceituais, os saberes relacionados ao fazer e ser. Para tanto, foi realizado um estudo do tipo qualitativo-descritivo que utilizou a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, tendo sido entrevistados três coordenadores pedagógicos em duas instituições. Os resultados indicaram que a Pedagogia das Competências não norteava os cursos investigados. Se, de um lado, alguns de seus elementos estavam presentes nos cursos, de outro, isso não significava que houvesse uma orientação sistematizada e articulada, de forma global, entre todos os elementos que compunham o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: pedagogia das competências; cursos de administração; educação superior.

ABSTRACT

Considering the importance given to the notion of competencies in guiding the educational reforms implemented in various countries, we propose a study that aims to map the aspects that characterize the teaching of competencies in two undergraduate Business Administration courses. This proposal is based on our understanding that the education of an undergraduate student based on competency acquisition should include pedagogical elements allowing for the effective incorporation of the competencies. This means that the educational models on which these courses are based need to be submitted to a critical review, with the premise that they should incorporate, in addition to the acquisition of conceptual knowledge, the associated knowledge relating to doing and being. Thus, a qualitative-descriptive study is carried out using a semi-structured interview methodology for collecting data from three Educational Coordinators from two Higher Education institutions. The outcomes show that the teaching of competencies does not guide their courses. Although some of its elements are detected, this does not mean that there is a global, systematic and articulated orientation involving all the elements constituting the teaching-learning process.

Keywords: *teaching of competencies; business administration courses; higher education.*

INTRODUÇÃO

Diante da dinâmica competitiva assumida pelas organizações, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX, o trabalho vem se modificando e um novo perfil de trabalhador vem sendo requerido. Nesse contexto, o tema *competências* assume lugar de destaque. A aquisição de competências individuais passa a ser alinhada às necessidades organizacionais resultantes do investimento em novas tecnologias, bem como da implantação de novas práticas gerenciais e da busca pelo melhor aproveitamento das capacidades dos trabalhadores nos diversos processos produtivos.

Frente a essa demanda, a discussão deixa o campo meramente do trabalho e se expande para a formação e educação do trabalhador, pois esse cenário impõe “a necessidade de superação de um modelo de formação [...] baseado na aquisição de habilidades necessárias ao

desempenho das tarefas de cada posto de trabalho e aponta para outro, que traduza os requisitos necessários para a formação geral do trabalhador [...]” (HANDFAS, 2001, p. 5). Aponta-se para um tipo de educação que supere as restrições colocadas pelo modelo de produção taylorista-fordista e que possibilite a capacitação de um número maior de pessoas aptas a assumir trabalhos novos que requerem níveis mais elevados de competência. Sob essa lógica o conteúdo do ensino deve concentrar-se no desenvolvimento de todos os componentes das capacidades de ordem mais elevada, do tipo que tradicionalmente foi reservado a uma elite (GONCZI, 1996).

Tal debate desenvolveu-se no âmbito da reforma educacional que vem ocorrendo em diversos países e deu à noção de competências o espaço privilegiado de orientadora pedagógica das reformas.

No Brasil, essa orientação reflete-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/1996, e nos documentos resultantes, que visavam criar uma base comum de formação em nível nacional, tais como as diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares que abrangeram diferentes níveis da educação nacional.

Para o ensino superior em nível de graduação, em específico, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que estabeleceram o perfil do egresso de cada curso, as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas e os campos de formação que devem abranger os conteúdos curriculares (BRASIL, 2002).

Diante desse cenário, a formação em cursos de graduação que visam à aquisição de competências pelos estudantes deve incorporar elementos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento das competências esperadas. Pois, como afirmam Zabala e Arnau (2007, p. 13) “ensinar competências implica formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real [...]”.

O assunto, no entanto, está entre as polêmicas contemporâneas. De um lado, encontra-se na literatura uma gama de trabalhos que defendem o uso da noção de competências no âmbito da formação e educação, bem como aqueles que propõem como o processo de formação dever ser organizado com vistas a ensinar competências (BANDOUIN, 2004; MELLO; RIBEIRO, 2003; MORETTO, 2009; PERRENOUD, 1999, 2000; ZABALA; ARNAU, 2007). De outro lado, estão os estudos que enfatizam o caráter negativo da noção de competências. Nesses casos, entende-se que a abordagem da formação por competências está a serviço do ideário neoliberal e se refere a uma nova maneira de formar a fim de aumentar a exploração sobre o trabalhador. Além disso, há a crença de

que tal noção reduz a educação superior às necessidades imediatas do sistema de produção capitalista (FIDALGO; FIDALGO, 2007; MACHADO, 1998a; OLIVEIRA, 2001).

Com essas colocações, delimita-se o presente trabalho. Ele visa contribuir para alimentar o debate atual sobre a inserção da noção de competências no âmbito do ensino superior, destacando os elementos centrais que delineiam o processo de formação baseada em competências. Isto, no entanto, sem se adentrar no vigoroso debate a respeito das questões ideológicas que permeiam a noção de competências e a suas implicações no âmbito da formação universitária.

O ponto de partida foi marcado pela seguinte pergunta que norteou a pesquisa: *Quais dos elementos que caracterizam a formação por competências estão presentes nos cursos pesquisados?* O objetivo foi mapear os aspectos que caracterizam a formação baseada em competências nos cursos investigados. Para responder à questão, foi realizada pesquisa em dois cursos de graduação em Administração.

O marco de referência utilizado diz respeito ao Modelo de Formação Baseada em Competências ou Pedagogia das Competências. O uso de tal referência visava identificar o seu ajustamento à realidade concreta, ou seja, o quanto ela se aproxima ou se distancia do modelo teórico.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: após esta introdução são feitas breves considerações a respeito da noção de competências, seguidas do resgate teórico sobre a Pedagogia das Competências. Na sequência, há uma discussão preliminar sobre as polêmicas, os limites e os desafios que permeiam a formação por competências. O próximo tópico refere-se aos procedimentos metodológicos, seguidos da apresentação, análise e discussão dos resultados. Por fim, apresentam-se considerações a título de conclusão do trabalho e as referências utilizadas no texto.

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A *competência* é uma noção marcada por sua polissemia e seu significado varia em função daqueles que a utilizam (LÉVY-LEBOYER, 1997; SHIROMA; CAMPOS, 1997). Ela assume lugar em diferentes esferas de atividades, como o trabalho e a educação e tende a substituir a posição central ocupada por outras noções que até então prevaleciam. Na esfera do trabalho, a noção de competências tende a substituir a noção de

qualificação e, no âmbito educativo, as noções de saberes e conhecimentos.

No âmbito do trabalho, o tema vem sendo estudado tanto no plano organizacional, sob a ótica da gestão estratégica (BECKER; DUTRA; RUAS, 2008; FLEURY; FLEURY, 2004; JAVIDAN, 1998; LEI; HITT; BETTIS, 2001; PRAHALAD; HAMEL, 1995), quanto em nível individual, que inclui a gestão de pessoas (BOYATZIS, 1982; DUTRA, 2008; LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001).

Na esfera da educação, os estudos enfatizam diferentes aspectos, tais como a formação de currículos, o processo de ensinar e aprender, a avaliação e as competências docentes, além do enfoque privilegiado na educação profissional, entre outros temas. Exemplos de estudos nesse campo são os de Araújo (2001), Moretto (2009), Perrenoud (1999), Ropé e Tanguy (2003), Rué, Almeida e Arantes (2009), Silva (2008), Zabala e Arnau (2007).

A análise de diversos conceitos atribuídos ao tema permite considerar que “a competência é inseparável da ação.” (ROPÉ; TANGUY, 2003, p. 16). Ou, como afirma Perrenoud (1999, p. 10), a construção de competências “é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz.”

Uma síntese que reúne as principais ideias sobre a noção de competências é encontrada em Zabala e Arnau (2007). Segundo eles, a competência refere-se à capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contexto. Para isso é necessário mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. O conhecimento refere-se ao saber. As habilidades dizem respeito ao saber fazer, que está relacionado com a prática do trabalho. As atitudes referem-se ao saber ser.

A FORMAÇÃO BASEADA NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A implantação de mudanças que deem suporte à formação profissional que o mundo contemporâneo impõe implica desafios para as Instituições de Educação Superior (IES) e seus cursos. Implantar uma nova proposta pedagógica envolve a definição de uma base conceitual, filosófica e metodológica que possa direcionar a construção do processo de formação.

Nessa direção, procedimentos pedagógicos têm sido propostos visando o desenvolvimento das competências requeridas pelo novo padrão demandado para a realização do trabalho, configurando o que se denomina Formação Baseada em Competências ou Pedagogia das Competências. Esta pode ser entendida como um “conjunto de formulações que visam à orientação das práticas educativas que tenham por objetivo desenvolver as capacidades humanas necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho [...]” (ARAÚJO, 2001, p. 43).

A adoção de um referencial de formação por competências pressupõe a articulação de diversos saberes para resolver problemas do dia-a-dia e enfrentar situações imprevisíveis, assim como mobilizar a inteligência para fazer frente aos desafios colocados pelo trabalho (FERNANDES et al., 2005).

Alguns elementos da ação educativa são considerados relevantes quando esta se apóia na Pedagogia das Competências. Eles são apresentados a seguir.

Na Pedagogia das Competências, o processo de formação tem o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de competências terminais exigíveis ao final do curso, ano, ciclo ou formação, as quais são explicitamente detalhadas e descritas em termos de saberes e ações (ARAÚJO, 2001; TANGUY, 2003).

A organização curricular passa a ser feita, principalmente, a partir dos elementos de competência identificados e normalizados. As normas resultantes darão subsídios para a construção dos programas formativos. Conforme propõem Vargas (2004) e Araújo (2001), a organização modular do currículo é considerada, sob o enfoque das competências, a mais adequada. Isso porque cada módulo poderia corresponder a uma ou mais funções (unidades de competência) que o indivíduo deve desempenhar em sua ocupação. Ela também facilitaria o desenvolvimento individualizado de competências, pois cada módulo é relativamente independente dos demais, possibilitando a cada indivíduo utilizar os módulos na correspondência de suas necessidade de formação.

A esse respeito, Tanguy (2003) complementa que a Pedagogia das Competências defende a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino que produza competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

No entanto, Perrenoud (1999) afirma que o desenvolvimento de competências na escola não leva a se renunciar às disciplinas, uma vez que as competências mobilizam conhecimentos que são, em grande parte,

de ordem disciplinar. Assim, desenvolver competências na escola não opõe partidários das disciplinas e defensores do pluri, inter ou transdisciplinar, mas aqueles que acreditam que a escola deveria ser limitada ao desenvolvimento de capacidades intelectuais gerais fora de qualquer referência a situações ou práticas sociais e aqueles que creem na necessidade de desenvolver competências tanto dentro das disciplinas quanto na sua interseção, trabalhando-se a transferência e mobilização de conhecimentos em situações complexas (PERRENOUD, 1999).

A diferença que se estabelece na proposição curricular baseada em competências é que, no centro do currículo, e, logo, da prática pedagógica não está a transmissão dos saberes, mas o processo de construir, apropriar e mobilizar esses saberes (BERGER FILHO, 2003).

Ramos (2002, p. 260) defende “um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem.” Com isso, alguns princípios curriculares são resgatados como importantes, tais como interdisciplinaridade e contextualização.

A ideia de conteúdos formativos é ampliada pela incorporação de elementos do saber-fazer e do saber-ser, e ganha “um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho” e que remetam a um saber, a um saber-fazer e a um saber-ser vinculados a um contexto específico (ARAÚJO, 2001, p. 46).

Em relação aos métodos formativos, a Pedagogia das Competências pressupõe a aproximação entre os processos formativos e as situações de trabalho.

Os currículos são direcionados para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência de trabalho, que é vista como essencial para alcançar esse fim. Dessa maneira, privilegia-se o método de ensino por problema, que permite mobilizar, de forma combinada, conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou parecidas com a realidade.

Perrenoud (1999, p. 57) não fala simplesmente em *problemas* “para insistir no fato de que, para ser ‘realista’, um problema deve estar de alguma maneira ‘incluído’ em uma situação que lhe dê *sentido*”, pois, segundo ele, a escola tem proposto, há várias gerações de estudantes, problemas artificiais e descontextualizados. A situação-problema deve colocar o aluno diante de uma série de decisões a serem tomadas, visando

ao alcance de um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto.

Outro aspecto relacionado à Pedagogia das Competências diz respeito às práticas de alternância, que têm sido utilizadas visando superar as propostas de formação que se apóiam unicamente nos conteúdos disciplinares e como forma de aproximar teoria e prática. Trata-se de uma modalidade formativa que implica alternar períodos de formação realizados em empresas com outros, cumpridos em instituições específicas de educação. Dessa forma, “não só as aprendizagens são redefinidas em função das necessidades situadas, como as situações específicas passam a constituir os principais momentos e locais de formação das competências.” (ARAÚJO, 2001, p. 53). Sobre isso, Ropé e Tanguy (2003) afirmam que:

[...] a atividade de formação, [...] ao se desenvolver, deslocou-se de lugares especializados nessa função – como a escola – para outros lugares e em especial para as empresas que, tendencialmente, tornam-se lugares e agentes de formação e não só de produção de bens ou de serviços materiais ou culturais (ROPÉ; TANGUY, 2003, p. 18).

Também são valorizadas as práticas de trabalho em grupo, as dramatizações e os seminários voltados para o desenvolvimento das capacidades desejadas. Recursos como esses possibilitam “estimular a autonomia e a capacidade de trabalhar sem que se tenham definidos os passos a serem seguidos.” (ARAÚJO, 2001, p. 52). Também seria importante adotar como meios de ensino e recursos didáticos os mesmos instrumentos utilizados em atividades de trabalho.

Para a Pedagogia das Competências, o processo de avaliação tem grande importância, o que pode ser verificado na fala de Perrenoud (1999):

[...] 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’. Melhor seria reformar *simultaneamente* os programas e os procedimentos de avaliação. Isso deveria ser automático, porém não costuma ser feito: chega a ser excepcional ver um sistema educacional repensar, ao mesmo tempo, a avaliação e os programas, pois isso envolve outros especialistas, outras comissões, conforme outros calendários (PERRENOUD, 1999, p. 77).

Privilegia-se a aprendizagem em ritmo individual e gradual (RAMOS, 2002). Assim, a avaliação deve respeitar a individualidade do aluno, compreendendo o acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o seu ingresso no curso. Devem ser identificadas as necessidades e dificuldades do estudante para, desta forma, propor estratégias capazes de superar dificuldades. Logo, a avaliação deve caracterizar-se como processual e formativa (FERNANDES, et al., 2005).

Outro aspecto requerido pela Pedagogia das Competências refere-se à redefinição dos papéis dos sujeitos da prática educativa, como afirmam Perrenoud (1999) e Araújo (2001). Segundo Araújo (2001), dos alunos espera-se maior responsabilidade em relação a seu próprio desenvolvimento de competências e ao seu sucesso ou fracasso; dos professores, que privilegiem a aprendizagem em detrimento do ensino e que abandonem atitudes de centralização do conhecimento em sua pessoa e a ênfase nos conteúdos disciplinares em favor do papel de estimuladores e provocadores do desenvolvimento do aluno.

Finalizando, Brunier (2001, p. 3) acrescenta que um aspecto fundamental das novas concepções pedagógicas, entre as quais se encontra a Pedagogia das Competências, é o “questionamento do ensino como inculcação de conteúdos de que apenas o adulto ou o especialista conhece o valor.” As novas pedagogias partem do princípio de que “é preciso tornar os saberes significativos interessantes. O aluno precisa compreender já o real valor do que está sendo trabalhado e acreditar nisso.”

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS: POLÊMICAS, LIMITES E DESAFIOS

A noção de competências é apropriada pela educação como consequência da necessidade de superação de “um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, [...] fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.” (ZABALA; ARNAU, 2007, p. 17).

Entre os desafios que a noção de competências impõe à educação estão a reconstrução da transposição didática, a revisão das disciplinas, a criação de novas formas de avaliar e a reorientação da formação dos docentes, entre outros, segundo Perrenoud (1999).

A despeito dos argumentos daqueles que se mostram favoráveis ao uso da noção de competências no ensino, não se verifica consenso na

literatura sobre a conveniência de sua adoção. Há sim, muita polêmica em torno do tema e evidentes resistências.

Entre polêmicas e limites, está a discussão com foco na visão pragmática e utilitarista da abordagem das competências. Segundo Machado (1998a) as implicações de seu uso na educação seriam a implantação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil. Cabe lembrar que a lógica das competências se insere, no caso brasileiro, em um contexto de reforma mais ampla que “[...] objetiva a flexibilização da formação nos cursos de graduação para uma adaptação permanente a cada nova realidade do mercado.” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2004, p. 13). A consequência de tal processo poderá ser o aligeiramento da formação e a massificação da educação superior.

Segundo a lógica das competências, ser competente implica mais do que ter um estoque de conhecimentos, títulos e diplomas. Significa comprovar capacidade real para realizar os desafios que vão surgindo. Essa lógica pode, por sua vez, encobrir um problema estrutural que se traduz no crescente desequilíbrio entre a oferta e a demanda por profissionais qualificados e exaltar a empregabilidade, responsabilizando o trabalhador pelo seu insucesso na obtenção de emprego (MACHADO, 1998b).

Fidalgo e Fidalgo (2007) reforçam essa crença e acrescentam que a noção de competências fortalece o processo de individualização, observado no discurso que culpabiliza os trabalhadores pelo fracasso no mercado de trabalho.

Também chama atenção o fato de a formação considerar apenas o que é útil ao sistema produtivo, desconsiderando aquilo que é necessário à sociedade. Logo, o que se verificará será o descomprometimento com o futuro e a conformidade com o presente “[...] reforçando as atuais relações sociais de dominação e de exploração do trabalho [...]” (ARAÚJO, 2004, p. 10).

Como se pode verificar, o debate em torno do tema é diverso e parece longe de qualquer consenso entre defensores e opositores da lógica das competências. Em termos práticos, não se pode ignorar, no entanto, que o tema ganhou espaço no discurso sobre a educação no século XXI e foi incorporado às diretrizes educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Resta, além do debate, saber se tal discurso tem encontrado ou não ressonância na prática. É nessa direção que o presente trabalho busca caminhar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo como referência o Modelo de Formação Baseada em Competências ou Pedagogia das Competências, o estudo buscou identificar a presença de elementos que compõem tal modelo em cursos de graduação em Administração.

Visando discutir o assunto, dois estudos de caso foram selecionados de uma pesquisa realizada entre 2003 e 2006, em três etapas que compreenderam 12 cursos e 25 pessoas, em sua maioria, coordenadores de curso.

A escolha dos dois casos seguiu alguns critérios, a saber:

- a) cursos de IES localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais; foram encontrados 51 cursos em funcionamento até o final de 2002, conforme banco de dados do INEP;
- b) cursos generalistas, ou seja, que não tivessem ênfases ou habilitações – isso se justifica tendo em vista que as DCN dos cursos de graduação em Administração não apresentavam especificidades quanto a habilitações e ênfases, tratando os cursos de forma genérica; dos 51 cursos identificados, 16 atendiam a este critério;
- c) ter formado pelo menos a primeira turma até o final do segundo semestre de 2002, pois assim, o projeto inicial já estaria totalmente implantado quando do início da pesquisa; seis cursos restaram;
- d) cursos que apresentassem um discurso voltado à formação por competências, o que seria verificado nas duas etapas iniciais da pesquisa; dois cursos foram identificados, de duas diferentes IES, tendo em comum a presença de uma Coordenação Pedagógica, que reforçava a ênfase na formação por competências.

A escolha por estudar o curso de graduação em Administração ocorreu devido à sua representatividade. Em 1998, era o curso que detinha o primeiro lugar em número de vagas oferecidas (12,80%), o segundo lugar em número de inscrições no vestibular (9,66%) e também o segundo lugar em número de matrículas em todo o país (12,11%). Em 2004, já era o curso que concentrava maior número de alunos no país (14,91% do total de matrículas em cursos de graduação).

Quanto à representatividade do município escolhido tem-se que, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2002, Belo Horizonte encontrava-se em quarto lugar em quantidade de alunos matriculados no país (2,68% do total de matrículas em cursos de graduação), quinto lugar em quantidade de Instituições da Educação Superior (2,08% do total) e em sexto lugar em número de cursos de graduação (1,49% do total).

Para efeito deste trabalho, os cursos investigados receberam nomes fictícios, sendo um denominado curso Alfa e o outro, curso Beta. Os resultados apresentados foram obtidos na terceira etapa da referida pesquisa. Os dados foram coletados em entrevistas semiestruturadas e documentos como manual do aluno e projeto pedagógico. As entrevistas foram conduzidas com dois coordenadores pedagógicos do curso Alfa e um coordenador pedagógico do curso Beta. Os entrevistados do curso Alfa são identificados ao longo do texto com um único código (E.Alfa), pois, como foi realizada uma única entrevista com a participação simultânea de ambos, suas falas se misturaram. O entrevistado do curso Beta é identificado com o código E.Beta.

O roteiro de entrevista foi estruturado com base em categorias e subcategorias preestabelecidas, cuja referência foi o Modelo de Formação Baseada em Competências ou Pedagogia das Competências, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Currículo/Conteúdo	Objetivo do processo de formação, Organização curricular (Modular x Disciplinar), Interdisciplinaridade, Saberes enfatizados
Métodos formativos	Situações-problema, Práticas de alternância, Trabalho em grupo, Integração teoria e prática, Instrumentos utilizados em atividades de trabalho
Avaliação	Saberes avaliados, Avaliação processual, Avaliação formativa
Papéis dos sujeitos	Professor, Aluno

Os dados foram analisados com base no método de análise de conteúdo, a partir das categorias estabelecidas. Um dos aspectos essenciais da análise de conteúdo é

[...] o emprego de categorias, obtidas, com frequência, de modelos teóricos: as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam, repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas (FLICK, 2004, p. 202).

Desta maneira o estudo adotou a abordagem metodológica do tipo qualitativo-descritiva. Justifica-se essa escolha tendo em vista seu objetivo, privilegiando-se um método tão aberto que fizesse justiça à complexidade do objeto de estudo. A expectativa era menos testar o que já era bem conhecido e mais possibilitar a descoberta do novo.

O método refere-se ao estudo de casos múltiplos (dois casos). Segundo Triviños (1987, p. 136), esse tipo de estudo não tem a necessidade de “perseguir objetivos de natureza comparativa.” Eles podem, conforme Yin (2001), seguir a lógica da replicação, cujos casos e conclusões estão unidos por uma teoria de ordem prática ou de ordem apenas acadêmica.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Curso Alfa

O curso de Administração Alfa possuía um projeto pedagógico desde a sua implantação no segundo semestre de 1998.

No primeiro semestre de 2004, uma nova matriz curricular entrou em vigor no curso, tendo sido mantida a organização curricular baseada em disciplinas. Entre as modificações ocorridas estavam as alterações na sequência de algumas disciplinas e a extinção de outras.

Para evitar o isolamento dos conteúdos, resultado da compartimentação do conhecimento, a interdisciplinaridade era valorizada e cobrada dos professores pela Coordenação Pedagógica.

Até o ano de 2003, havia um trabalho interdisciplinar, cujo resultado era um plano de negócios realizado em todos os períodos, envolvendo todas as disciplinas de um mesmo período. Porém, uma série de conflitos gerados em seu desenvolvimento, tendo em vista a presença de alunos irregulares nas turmas levou à sua extinção no curso e fez com que se buscassem outros tipos de atividades que pudessem possibilitar a interdisciplinaridade. Como exemplos dessas atividades, têm-se as visitas técnicas, as palestras realizadas para os alunos do curso e os jogos de empresa. Nesses casos, o que se esperava era a definição de conteúdos interdisciplinares, de forma que as disciplinas envolvidas pudessem buscar para si o conteúdo daquela experiência.

Sobre isso, no entanto, verificou-se que havia muito mais uma intenção de se trabalhar de forma interdisciplinar do que a existência de uma prática real no curso. Segundo disseram os entrevistados, os professores tinham dificuldades em lidar com a questão. Isso pode ser espelhado no trecho da fala a seguir: “E a atividade da interdisciplinaridade que a gente não tem conseguido. [...] Por que, também, falta o quê? Um conhecimento do professor do [...] a gente chama de interdisciplinar.” (E.Alfa).

No projeto do curso, encontravam-se estruturadas habilidades genéricas para o egresso, que eram as mesmas para todos os cursos dessa instituição de ensino superior. No entanto, havia nos planos de ensino das disciplinas do curso de Administração um desdobramento de tais habilidades em três conjuntos básicos, a saber: conceituais, procedimentais e atitudinais. Essas habilidades serviam de parâmetro para o estabelecimento dos demais itens do plano, como objetivos das disciplinas, conteúdo programático e avaliação.

No segundo semestre de 2006, o curso possuía duas estruturas curriculares vigentes: a antiga (do sétimo ao oitavo período) e a nova (do primeiro ao sexto período). Por isso, os planos de ensino referentes à nova matriz curricular ainda estavam em construção. À medida que a matriz nova era implantada, o professor que assumia uma determinada disciplina recebia a ementa, a relação de habilidades e a bibliografia. A partir daí, ele definia o conteúdo programático e a forma de avaliar. Em seguida, a Coordenação Pedagógica analisava os planos de ensino visando verificar se atendiam à formação das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais propostas.

As ementas das disciplinas tinham sido definidas pela Coordenação de Curso, que, juntamente com professores de cada disciplina, definia também os conteúdos. Esses conteúdos, por sua vez, estavam associados às habilidades.

Elementos do saber-fazer estavam presentes nas disciplinas, na forma das habilidades procedimentais, e do saber-ser, nas habilidades atitudinais. O saber conceitual estava relacionado às habilidades conceituais.

Para os entrevistados, o saber conceitual referia-se ao “nível mais primário do conhecimento.[...] Conhece, foi apresentado.” (E.Alfa). No entanto, ele devia estar associado ao procedimental e atitudinal, conforme explicita o trecho da fala a seguir: “[...] Conceitual é uma coisa muito primária [...] eu posso estudar o procedimento e atitude, e aprender o conceito, mas jamais eu posso ficar só no conceito e deixar pra aprender depois, quando eu for trabalhar.” (E.Alfa)

A despeito disso, os entrevistados percebiam dificuldades nos docentes para trabalhar as três habilidades, ficando mais na parte conceitual. Isso ocorria devido à dificuldade de se definirem quais atividades estariam relacionadas ao desenvolvimento de cada uma das habilidades previstas.

Essa crença pode ser corroborada por meio da análise das provas. A Coordenação Pedagógica observou que eram privilegiadas questões do

tipo *cite, identifique e enumere*. Nesses casos, apenas o saber conceitual era avaliado.

Em termos de princípios pedagógicos nos quais se baseava o processo de ensino e aprendizagem no curso, foi dito que era utilizado um pouco do trabalho de Zabala (1999). Buscava-se, em tal autor, uma referência para rever a forma como o professor trabalhava e percebia o conteúdo de sua disciplina.

Quanto aos métodos utilizados, verificou-se que era sugerido, pela Coordenação Pedagógica, o uso de situações-problema. Alguns professores utilizavam estudos de casos que eles mesmos tinham elaborado ou aqueles presentes em determinados livros adotados nas disciplinas. Tais casos tanto podiam referir-se a situações reais, quanto fictícias. Essa era uma das formas de se tentar aliar teoria e prática, conjugando os três tipos de habilidades previstas no curso.

Além disso, outras atividades e práticas presentes no curso visavam à aproximação entre teoria e prática, tais como: visitas técnicas, elaboração de projetos de negócios pelos alunos e sua apresentação em feira de empreendedores, diversos tipos de trabalhos solicitados nas disciplinas e exemplos advindos da experiência profissional dos professores.

Verificou-se que não havia qualquer tipo de exigência no curso quanto à utilização de um método ou outro. O que existia era uma tentativa de direcionamento dado pela Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso por meio de sugestões aos professores. Visava-se sempre ao uso de procedimentos que estimulassem a atenção do aluno, considerando-se que muitos chegavam cansados após seu trabalho. E, ainda a respeito desse assunto, os entrevistados fizeram a seguinte ponderação: “[...] não tem como, na realidade, você obrigar que o professor faça de uma forma que ele também não tá familiarizado a fazer. [...] Você pode querer, e ele não dar conta. E aí? Então, é preferível a aula dele. E, em cima do que ele apresenta, a gente tentar modificar.” (E.Alfa).

Sobre a existência no curso de instrumentos que eram utilizados em atividades reais de trabalho, os entrevistados não tinham informações.

No que tange às práticas de alternância, o que se verificou foi a obrigatoriedade quanto à realização de estágio supervisionado a partir do 5º período do curso. O aluno deveria cumprir 320 horas de estágio, que poderia ser realizado na própria IES ou em outras organizações.

Valorizava-se o trabalho em grupo no curso, pois era entendido que isso poderia levar o aluno a aprender a dividir e respeitar o outro. Foram citados exemplos de práticas que possibilitavam esse tipo de trabalho: os

jogos de empresas e os projetos desenvolvidos para a feira de empreendedores. Ambos estavam formalmente inseridos no curso e deles participavam todos os alunos nos correspondentes períodos.

Sobre o processo avaliativo, verificou-se que havia orientação no sentido de elaboração de provas que buscassem equilibrar questões que avaliassem os três tipos de habilidades – conceituais, procedimentais e atitudinais. Na prática, contudo, o que se percebia era a ênfase nos aspectos conceituais, como já observado anteriormente. Nesse sentido, as avaliações acabavam privilegiando a aquisição de conhecimentos em detrimento da aquisição de competências. A fala a seguir espelha essa realidade: “Geralmente, as provas que a gente pega, tá tudo dentro do conceito. [...] O que a gente tem sugerido? Vê se você consegue equilibrar, dentro da sua avaliação, conceitual, procedimental e atitudinal.” (E.Alfa).

Havia expectativas de que a avaliação no curso fosse processual e formativa. Os pontos referentes à avaliação do semestre deviam ser distribuídos da seguinte maneira: provas – uma de 20 pontos, outra de 25 e uma final de 30; trabalhos em sala de aula – 25 pontos. Os pontos de trabalho deviam ser distribuídos em pequenas avaliações cujo valor não deveria ser superior a nove pontos. Isso, para evitar o acúmulo de conteúdos em uma ou poucas avaliações e também para evitar o distanciamento entre o momento em que o conteúdo foi desenvolvido e a sua avaliação. A despeito disso, foi relatado que alguns professores não seguiam essas normas. Nesse caso, a Coordenação Pedagógica os advertia.

Quanto ao caráter formativo da avaliação, foi dito que alguns professores realizavam reavaliação do conteúdo quando identificavam dificuldades na aprendizagem a partir dos resultados obtidos nas provas. Nesses casos, primeiro era feita a revisão do conteúdo em questão e, em seguida, aplicada a avaliação. Isso, no entanto, não era uma prática corrente no curso. Dependia do professor. Alguns não adotavam esses procedimentos.

Os professores eram percebidos como centralizadores do processo de ensino-aprendizagem. Os entrevistados entendiam que isso era resultado da formação pela qual os docentes tinham passado em sua própria aprendizagem, e que refletia na reprodução do modelo: “Com certeza, e centralizam. Isso é bem específico e característico da própria [formação], dependendo até do curso, mesmo, eu diria, porque acha que é daquela forma [...]. Foi assim que ele aprendeu: com exemplos de outros professores que eles tiveram.” (E.Alfa).

Outra constatação dizia respeito aos professores novatos e àqueles de menor idade. A Coordenação Pedagógica os via como mais abertos e suscetíveis a aceitarem sugestões. Os docentes mais antigos eram aqueles que apresentavam resistência à mudança, argumentando que: “eu sempre fiz assim e vou continuar fazendo assim.” (E.Alfa).

A autonomia do aluno era vista como importante e deveria ser incentivada pelo professor. Os alunos deveriam ser percebidos como sujeitos de sua própria formação. No entanto, os entrevistados ponderaram que não se consegue esse resultado se os professores não pensarem da mesma forma: “Então, se o professor tem uma ideia que ele vai lá passar o conteúdo dele, o aluno também fica como mero [receptor].” (E.Alfa).

Curso Beta

O último currículo formatado para o curso de Administração Beta tinha sido implantado no primeiro semestre de 2004 e não tinha sofrido outras alterações até o segundo semestre de 2006, quando foi realizada a terceira etapa da coleta de dados. Desde a implantação da nova matriz curricular, o projeto pedagógico do curso também passava por modificações. Como afirmou o entrevistado, o curso tinha passado por mudanças que não haviam sido agregadas ao projeto.

O novo currículo mantinha a organização por disciplinas. Em nenhum momento havia sido pensada a organização modular, como afirmou E.Beta. Ele entendia que a ideia de currículo modular não passava pela graduação. As alterações na matriz curricular ocorreram tanto no arranjo das disciplinas, quanto em seu conteúdo. Algumas foram criadas, umas eliminadas e outras tiveram o seu conteúdo alterado.

Visando minimizar os efeitos da divisão disciplinar, buscava-se trabalhar a questão da interdisciplinaridade a partir de um trabalho inserido no projeto do curso, do 1º ao 6º período, o *trabalho interdisciplinar*. Era dado um tema abrangente, por período, e um tema específico, por disciplina. Do 1º ao 4º período o tema estava relacionado ao eixo de empreendedorismo; no 5º e no 6º período, à consultoria.

A despeito disso, o entrevistado ponderou que havia um problema relacionado a esse trabalho interdisciplinar. Os professores tendiam a apresentar resistências quanto a trabalhar a interdisciplinaridade e ficavam restritos à sua área de conhecimento. Isso era uma questão de cultura entre eles. A fala a seguir explicita essa informação: “[...] a dificuldade é a questão cultural dos nossos professores. Primeiro, interdisciplinar é uma

questão cultural dos professores. Não aceitam. Cada um na sua área de conhecimento e, às vezes, de abrir a guarda e mostrar que tá deficiente e não domina o outro conteúdo.” (E.Beta).

Além disso, percebia-se que muitos professores tinham dificuldades para contextualizar os conhecimentos na ação. Para o entrevistado, muitos acreditavam que a contextualização daria muito trabalho e estenderia demais o conteúdo. Por sua vez, ele acreditava que contextualizar era fundamental para o entendimento do conteúdo a ser trabalhado.

Competências e habilidades estavam presentes no projeto pedagógico do curso sem, contudo, estarem separadas por disciplinas. Além disso, elas não constavam nos planos de ensino. No entanto, buscava-se discutir com os professores quais eram aquelas referentes às suas disciplinas, conforme explicita a fala a seguir: “Agora, específico, por disciplina, a gente até discute com cada professor essa questão e tenta colocar pra ele quais são as competências e as habilidades necessárias naquela disciplina, mas isso não é explícito no plano de ensino.” (E.Beta).

Isso ocorria na medida em que o novo currículo era implantado. A Coordenação de Curso, juntamente com os professores das disciplinas, reformulava o plano de ensino no que tange a ementa, finalidades, unidades e subunidades. Nesse momento, eram, então, definidos os conteúdos com base nas competências a desenvolver.

Elementos do saber-fazer estavam presentes nos conteúdos a partir das habilidades definidas. Segundo o entrevistado, sempre se buscava reforçar com os professores, em reuniões e encontros, a importância da associação entre o saber conceitual e o saber-fazer.

Elementos do saber-ser também estavam presentes nas disciplinas. Os professores inseriam nos conteúdos questões relacionadas a comportamentos e atitudes, tais como ética e postura.

Em termos de princípios pedagógicos nos quais se baseava o processo de ensino e aprendizagem, o entrevistado somente afirmou que não havia uma linha específica. Nesse caso, a Pedagogia das Competências não foi citada como a norteadora.

Quanto aos métodos utilizados, verificou-se o uso de estudos de casos referentes a situações tanto reais quanto fictícias, vivenciadas ou criadas pelos professores e também pelos alunos. Era um direcionamento dessa instituição a associação entre a teoria e a prática e, por isso, além dos estudos de casos, outras formas eram utilizadas com o objetivo de promover tal associação. Uma delas era a possibilidade de os alunos participarem de projetos da IES em empresas (como bolsistas ou voluntários). Outras eram os estágios, trabalhos em grupo e o trabalho

interdisciplinar. Todas essas atividades possibilitavam o contato do aluno com empresas.

Segundo o entrevistado havia uma série de metodologias que eram utilizadas ao longo dos períodos, buscando-se uma diversificação constante. No entanto, ele acrescentou que havia professores que pouco diversificavam, privilegiando aulas expositivas. Isso era verificado por meio dos cronogramas das disciplinas, nos quais constavam, entre outros, os métodos usados. Nesses casos, as Coordenações buscavam mostrar aos docentes que era possível diversificar os métodos em qualquer disciplina.

Sobre a existência de instrumentos utilizados em atividades reais de trabalho no curso, falou-se sobre o uso do software estatístico Minitab em aulas no laboratório.

No que tange às práticas de alternância, o que se pôde verificar foi a obrigatoriedade do estágio supervisionado no 7º e 8º período do curso. O aluno deveria cumprir 120 horas de estágio.

O trabalho em grupo era valorizado no curso, sendo o trabalho interdisciplinar um exemplo que possibilitava esse tipo de trabalho.

Privilegiava-se, no curso, tanto a transmissão de conhecimentos quanto a formação de competências, conforme percepção do entrevistado, que afirmou: “Eu acho que eles são paralelos.”. (E.Beta). Por outro lado, ele disse também que havia professores que davam ênfase maior ao conhecimento em detrimento das competências.

Percebia-se no curso que, a despeito da busca pela formação de competências, enfatizando-se conhecimentos, habilidades e atitudes, ainda havia uma cultura entre os professores de acharem que deveriam avaliar somente o conhecimento. De outro lado, o entrevistado disse que havia um esforço da Instituição no sentido de mudar essa cultura: “e que é difícil, mas a gente tem conseguido. [...] Tem aquele professor resistente, mas que aos poucos também a gente tá percebendo que ele já tá cedendo e já tá buscando valorizar essa questão do conhecimento, da habilidade e da atitude.” (E.Beta).

Quanto ao caráter formativo e processual da avaliação, algumas observações foram feitas. Os professores deveriam distribuir 50 pontos em uma prova final e 50 pontos no decorrer do semestre letivo. Porém, nem todos avaliavam os alunos após a realização de cada atividade ou ao final de cada unidade, conforme afirmado: “[...] há a cultura ainda daquele professor que deixa pra avaliar somente no final. [...] Acumula as unidades e depois agenda um dia lá de prova em que ele vai avaliar tudo que foi dado, ela não acontece processual.” (E.Beta). Por outro lado,

afirmou também que: “[...] a maioria já tem buscado a avaliação processual.” (E.Beta).

Quando a maior parte de uma turma apresentava um resultado ruim em determinada avaliação, muitos professores a substituíam. Como afirmou o entrevistado:

O ideal seria, né, você avalia, pega o resultado, coloca pra turma, socializa e busca refletir sobre porquê a turma foi mal naquela disciplina. Isso a gente tem incentivado o professor fazer isso. [...] levar pra turma esse resultado e trabalhar com eles as dificuldades que foram apresentadas na avaliação. Isso já acontece em muitas, com muitos professores, esse retorno da avaliação e, por meio daquele retorno, reavaliar. (E.Beta).

Nesses casos, a avaliação poderia ser vista como formativa.

Em relação ao papel do docente no processo de formação, o entrevistado disse que se privilegiava o professor facilitador da aprendizagem. Entretanto, havia aqueles que ainda resistiam, centralizando tudo em si mesmos, o que contrariava as expectativas de se ter o aluno como coparticipante do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, a esse respeito, o entrevistado disse que o aluno levava para o curso uma bagagem grande e, portanto, esta deveria ser socializada em sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos casos investigados, pôde-se chegar a alguns resultados, que são apresentados a seguir.

Em ambos os casos, guardando-se devidamente as suas peculiaridades, tinham sido definidas competências e/ou habilidades exigíveis ao final do curso. Ou seja, conforme propõe a formação baseada em competências, aquilo que os alunos deverão ser capazes de fazer ao finalizar o curso, quais competências deverão ser desenvolvidas (ARAÚJO, 2001). No entanto, em apenas um dos casos pôde-se constatar que as competências tinham sido detalhadas e explicitadas nos planos de ensino das respectivas disciplinas que deveriam formá-las. No outro caso, o entrevistado afirmou que a coordenação de curso discutia com o professor sobre quais competências sua disciplina deveria desenvolver. A esse respeito, cabe ressaltar que num currículo estruturado em função das competências, primeiro devem ser identificadas as competências para, em seguida, serem definidos os conteúdos, como afirma Costa (2005, p. 55):

“a relação deve ser das competências para os conteúdos. Os conteúdos devem ser trabalhados pautados nas competências.”

Os currículos de ambos os cursos eram organizados na forma disciplinar. Em nenhum deles foi considerado o formato de currículo modular, quando de sua estruturação, conforme propõem Araújo (2001) e Vargas (2004). A esse respeito, no entanto, Perrenoud (1999) pondera que é infundado o temor de alguns quanto ao fato de que desenvolver competências na escola levaria à renúncia às disciplinas. Não há incompatibilidade entre a organização disciplinar e o desenvolvimento de competências. A diferença é que, para construir competências, as disciplinas devem ser apenas o meio, passando a se orientar para desenvolvê-las.

Nos dois cursos estavam presentes elementos do saber-fazer e do saber-ser. Em um dos casos, o saber-fazer estava relacionado às habilidades procedimentais que deveriam ser desenvolvidas nos alunos e o saber-ser, às habilidades atitudinais. No outro, o saber-fazer aparecia relacionado às habilidades a serem formadas, enquanto o saber-ser era relativo a comportamentos e atitudes que se esperava desenvolver. A presença desses três elementos corrobora com a ideia de que a competência é definida em função do trio “saberes, *savoir-faire*, saber-ser.” (STROOBANTS, 2003, p. 142).

Em um dos cursos buscava-se trabalhar a questão da interdisciplinaridade a partir de trabalho denominado *interdisciplinar*, previsto no projeto pedagógico do curso. No outro curso, esse tipo de trabalho tinha estado presente no projeto até o ano de 2003, quando foi extinto. Nesse caso, a interdisciplinaridade era buscada a partir de visitas técnicas, palestras e jogos de empresa. A despeito disso, em ambos os casos verificou-se que trabalhar de forma a privilegiar a interdisciplinaridade era mais uma intenção dos cursos do que uma prática efetiva. As dificuldades apontadas dizem respeito à resistência apresentada pelos docentes e também à falta de conhecimento sobre o assunto.

É possível que a resistência advinda dos professores seja consequência da falta de esclarecimentos a respeito do tema *interdisciplinaridade*. Santomé (1998) chama atenção para a pouca clareza e a ausência de consenso quanto ao significado do termo, fato esse observado em trabalhos e discursos sobre o tema. Além disso, projetos interdisciplinares demandam esforços coletivos, o que pode ser dificultado ou mesmo inviabilizado pela excessiva carga horária assumida pelos docentes. Firmino e Cunha (2006) corroboram essas crenças e

acrescentam que a implantação de projetos coletivos sofre limitações relativas também à organização do tempo e dos espaços escolares, considerando-se as distâncias entre setores e à falta de formação nesse sentido.

Em ambos os cursos, os professores utilizavam *estudos de casos* como meio para integrar teoria e prática. No entanto, isso não significa que, nesses cursos, se privilegiasse o método de ensino por problema. Cabia aos professores decidirem por utilizar, ou não, esse tipo de método e eram eles também, basicamente, que desenvolviam tais *casos*.

Não se pode esperar do professor, no entanto, que ele, sozinho, imagine e crie, continuamente, as situações-problema a serem propostas aos alunos. Perrenoud (1999, p.61) observa que um esforço como esse requer a atuação em conjunto de outros atores tais como, “os editores ou os serviços de didática.” Contudo, esse mesmo autor reconhece que essa não é tarefa fácil e exigiria reinventar meios de ensino.

Outras atividades desenvolvidas nos cursos tinham também como objetivo integrar teoria e prática. Em um deles, foram citados: visitas técnicas, projetos de negócios, trabalhos diversos desenvolvidos nas disciplinas, exemplos dados pelos professores. No outro, foram relatados: participação em projetos de consultoria em empresas, estágios, trabalhos em grupo e trabalho interdisciplinar.

Se tais atividades possibilitam, de um lado, alguma contextualização do conhecimento, de outro lado, parte delas, como visitas técnicas e exemplos de professores, não oportunizam a mobilização de competências. A esse respeito, Perrenoud (1999, p.31) enfatiza que a competência se constrói com a prática, na qual se multiplicam as situações de interação. Para ele, “a competência situa-se *além dos conhecimentos*. Não se forma com a assimilação de conhecimentos [...] mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.”

Sobre o uso de instrumentos utilizados em atividades reais de trabalho, não foram encontradas informações relevantes. Em um dos casos foi lembrado apenas o Minitab, usado em aulas no laboratório de informática.

Os métodos utilizados nos cursos eram diversificados. Não havia, em nenhum deles, exigência quanto ao uso de um ou outro método, cabendo aos professores decidirem por aqueles que considerassem adequados. Entretanto, um entrevistado disse que os professores tendiam

à pouca diversificação, concentrando-se mais no método da aula expositiva.

No contexto da formação por competências, Perrenoud (1999, p.62) faz menção ao uso preferencial de *softwares* didáticos e aplicativos, como editores de textos, programas de desenhos ou gestão de arquivos, planilhas e calculadores, para exemplificar, “que são os auxiliares diários das mais diversas tarefas intelectuais”. Em última análise, isso significaria, ao menos parcialmente, reinventar meios de ensino em função de uma Pedagogia das Competências.

As práticas de alternância foram encontradas nas atividades de estágio supervisionado obrigatório, em ambos os casos. Em um deles, o aluno teria que cumprir 320 horas, enquanto no outro, 120 horas. Entretanto, apesar de o estágio supervisionado ser considerado o lugar privilegiado da prática nos cursos, esta não pode se restringir ao estágio. Ou seja, diferentes ações devem ser empreendidas nos cursos a fim de inserir o aluno em realidades concretas, permitindo que os saberes adquiridos sejam mobilizados. Isso porque, conforme afirmam Ropé e Tanguy (2003, p. 16), “a competência é inseparável da ação”.

Além disso, o estágio deve estar alinhado ao conteúdo do curso, sob pena de deixar de cumprir o seu papel de articulador da formação profissional caso isso não ocorra.

Nos dois cursos acreditava-se que parte dos professores tendia a privilegiar a transmissão de conhecimentos aos alunos, em vez do desenvolvimento de suas competências. Além disso, o processo avaliativo tendia a enfatizar a aquisição de conhecimentos em detrimento da aquisição de competências.

Ainda, sobre a avaliação, apesar de haver expectativas das instituições no sentido de uma avaliação processual e formativa, esses conceitos não se apresentavam na prática de todos os docentes.

Tais aspectos podem ser explicados, de um lado, com base na reflexão de Perrenoud (1999, p.82) que ressalta que a maioria dos professores teve formação em escolas que se centravam nos conhecimentos. Logo, “[...] para muitos docentes, a abordagem por competências não *diz nada*, pois nem sua formação profissional, nem sua maneira de dar aula predispõem-nos para isso” (PERRENOUD, 1999, p. 82).

De outro lado, a proposta de avaliação formativa no ensino superior pode encontrar dificuldades frente a questões como a quantidade de alunos nas classes, que pode ser uma barreira à consideração de que os estudantes têm ritmos diferentes de aprendizado e, portanto, necessitam

de tempos diferenciados para absorver os conteúdos. Além disso, o tempo que se propõe para a conclusão de cada disciplina pode dificultar o retorno, sempre que necessário, aos conteúdos já trabalhados e avaliados.

Sobre tal questão, Zabala e Arnau (2007, p.23) lembram que uma formação por competências requer mudanças significativas não só no ensino e na formação dos docentes, mas também na estrutura da escola e na gestão dos horários. Ensinar com base em competências “[...] exige um tempo maior e uma dinâmica de aula muito distanciada do modelo tradicional de ensino de caráter transmissivo.”

Finalizando, nos dois casos havia direcionamento para que o aluno fosse visto como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Porém, acreditava-se que alguns professores, senão todos, tendiam à centralização do processo, relegando ao aluno o papel de mero expectador e receptor de conhecimentos. Mudar essa relação implicaria, segundo Perrenoud (1999, p.68) um novo contrato entre professor e aluno. Assim, para os docentes que aderem à formação por competências cabe o desafio de “convencer seus alunos a trabalhar e a aprender de outra maneira”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada aponta para a ausência de uma real conexão entre aquilo que propunham os projetos pedagógicos e a prática nos cursos. Ficou evidenciado que, de um lado, havia um discurso de formação com base nas competências propostas e uma tentativa de disseminação de tal discurso junto aos professores e, de outro lado, a ausência de alinhamento entre a prática e a proposta da Pedagogia das Competências.

De um lado, não se pode negar a incorporação de elementos nos cursos que compõem o modelo de formação com base em competências. Em termos da proposta, destacam-se a presença de competências e/ou habilidades identificadas e normalizadas nos projetos dos cursos. Estas espelham os saberes não só conceituais, mas também o saber-fazer e o saber-ser. Foi incorporado o discurso da interdisciplinaridade, que aparece em um caso na forma de um trabalho interdisciplinar e, no outro caso, em atividades como visitas técnicas e jogos de empresas. As situações-problema são caracterizadas na forma de estudos de casos, nos dois cursos. Além disso, verificou-se a busca pelo uso de outros métodos ou práticas que visam à contextualização do conhecimento, na expectativa de maior integração entre teoria e prática, tais como as visitas técnicas, os

projetos de negócios, a participação em projetos de consultoria, os estágios e os exemplos dados pelos professores em sala de aula. As práticas de alternância foram contempladas nos estágios curriculares obrigatórios, que têm o objetivo de possibilitar ao aluno a prática em organizações reais. Também foi incorporado o discurso do trabalho em grupo.

De outro lado, alguns elementos pareciam pouco ajustados nos casos investigados. A interdisciplinaridade é um deles. Dificuldades para se trabalhar tal conceito foram apontadas, relacionadas à operacionalização de projetos interdisciplinares e também à ausência de domínio do conceito por parte dos professores. Um segundo elemento diz respeito à dificuldade apresentada pelos entrevistados em relatar a existência, nos cursos, de instrumentos utilizados em atividades reais de trabalho. Quanto aos métodos empregados, a despeito da busca por integrar teoria e prática, foi relatado por um entrevistado que os professores tendiam a concentrar as aulas no método expositivo. Outra observação relevante refere-se a dificuldades na definição de quais atividades estavam relacionadas ao desenvolvimento de determinadas competências, especialmente aquelas referentes ao saber-fazer e ao saber-ser. Um quinto elemento que se mostrou pouco ajustado foi a avaliação. É feita a inferência de que a aquisição do conhecimento é que era privilegiada, pois, como verificado nos dois casos, os professores tendiam a enfatizar a aquisição de conhecimentos nas avaliações. E, por último, os professores foram vistos como centralizadores do conhecimento.

Ressalta-se que, nos discursos mais recentes, é enfatizada a decisiva importância dos docentes na implantação das reformas educacionais, sem o que nenhuma inovação pode ser bem-sucedida (SANTOMÉ, 1998). No entanto, um dos entrevistados chamou a atenção para as dificuldades apresentadas pelos professores no sentido de desenvolver competências e justificou que eles também tinham passado por processos de formação que centravam as aulas no docente a partir de esquemas de transmissão de conhecimentos, e não de formação de competências. Dessa forma, o docente apresentaria dificuldades para trabalhar o saber-fazer e o saber-ser, por não saber como fazê-lo. Isso, por sua vez, poderia explicar, ao menos em parte, as possíveis resistências quanto a mudanças na forma de ensinar e na utilização de novas práticas e novas metodologias.

Diante dessas considerações vale lembrar que a formação baseada em competências surge como resposta à necessidade de atendimento ao novo modelo de produção que se configurou a partir da filosofia toyotista. Especialmente durante a década de 80, a noção de competências será

incorporada aos discursos oficiais na área educacional, em diversos países. No Brasil, o discurso ganha espaço com a implantação de LDB de 1996. Dessa forma, além de não se poder desconsiderar a recenticidade da proposta, tal contexto permite compreender que, passar de um ensino que reproduziu a desqualificação e atomização de tarefas presentes no âmbito da produção de base taylorista-fordista para um ensino que preze pela integração dos saberes pode significar um grande desafio para os sistemas educacionais, bem como para professores e alunos.

Este estudo busca alimentar o debate atual sobre a inserção da noção de competências no âmbito do ensino sem entrar nas questões ideológicas que permeiam a formação baseada em competências. No entanto, não se pode negar a relevância da discussão nesse âmbito uma vez que as reformas e inovações educacionais não se isentam dos discursos vigentes, dos ideais e interesses que vêm de outras esferas da vida, como a econômica e a social.

Assim, para que a formação por competências possa sair do discurso e caminhar para a prática, são merecidas as reflexões em diversos sentidos, especialmente quanto às implicações para os diversos atores sociais, decorrentes do tipo de formação que se pretende. Entre elas encontra-se o debate sobre a profissionalização dos docentes.

Ressalta-se que este estudo tão só pretendeu verificar o ajustamento do modelo de formação baseada em competências à realidade concreta. Fica uma pergunta que pode vir a ser objeto de nova investigação: *até que ponto um ensino por competências pode representar melhorias nos modelos vigentes?*

Para finalizar, são reconhecidas as limitações deste estudo, que trabalhou com coordenadores pedagógicos, sendo necessárias novas pesquisas que envolvam docentes e alunos dos cursos investigados e também de outras IES. No entanto, a pesquisa permitiu identificar experiências de inserção da noção de competências no curso de graduação em Administração que podem ser utilizadas como base para a comparação com outros cursos, de outras instituições.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, R. M. L. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. In: XXV Reunião Anual da Anped, 2002, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 04/03/2010.

BAUDOUIN, J.-M. A competência e a questão da atividade: rumo a uma nova conceituação didática da formação. In: OLLAGNIER, E.; DOLZ, J. (Org.). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 151-171.

BECKER, G. V.; DUTRA, J. S.; RUAS, R. Configurando a trajetória de desenvolvimento de competências organizacionais: um estudo de caso em empresa da cadeia automobilística. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Org.). *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas, 2008, p. 51-79.

BERGER FILHO, R. L. *Currículo por competências*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/FTP/curricompnet.doc>>. Acesso em: 10/02/2003.

BOYATZIS, R. E. *The competent manager*. New York: John Wiley, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0146/2002, de 3 de abril de 2002. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e *design*. Brasília, DF, 03/04/2002.

BURNIER, Suzana L. Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos. *Boletim Técnico Informativo SENAC*, 2001.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: XXIII Reunião Anual da Anped, 2000, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 04/03/2010.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, p. 52-62, 2005.

DUTRA, J. S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2008.

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.4, n. 39, p. 443-449, 2005.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. Refluxos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-70.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Alinhando estratégia e competência. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GONCZI, A. Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia australiana. In: *Seminário Internacional Formación Basada en Competencia Laboral: situación atual y perspectivas*. México: CONOCER/OIT, 1996. p. 69-77.

HANDFAS, A. Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador. In: XXIV Reunião Anual da Anped, 2001, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 04/03/2010.

JAVIDAN, M. Core competence: what does it mean in practice? *Long Range Planning*, v. 31, n. 1, p. 60-71, 1998.

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

LEI, D.; HITT, M. A.; BETTIS, R. Competências essenciais dinâmicas mediante a metaaprendizagem e o contexto estratégico. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. M. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

LÉVY-LEBOYER, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.

MACHADO, L. R. S. Educação básica, empregabilidade e competência. Trabalho & Educação. *Revista do NETE*, n. 3, p. 15-31, 1998a.

MACHADO, L. R. S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Trabalho & Educação. *Revista do NETE*, n. 4, p. 79-95, 1998b.

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A relação trabalho e educação e sua redução à política de emprego e qualificação na atualidade: alguns apontamentos iniciais. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 59-72, 2001.

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

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. *Competindo pelo futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

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*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003.

RUÉ, J.; 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.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997.

SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

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*. 4.ed. Campinas: Papirus, 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: Papirus, 2003, p. 25-67.

VARGAS, F. Z. *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor, 2004. Disponível em: <<http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ>>. Acesso em: 30/03/2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.

ZABALZA, M. A. Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR*, n. 34, p. 3-18, jun. 2009.

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

DADOS DOS AUTORES

SIMONE COSTA NUNES (sinunes@pucminas.br)

Formação: Doutora e Mestre em Administração pela UFMG

Instituição de vinculação: Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Belo Horizonte/MG – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino em Administração, Desenvolvimento de Competências, Gestão de Pessoas, Gestão de Terceirizados, Qualidade de Vida no Trabalho.

Recebido em: 15/04/2010 • **Aprovado em:** 13/09/2010