

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO

Simone Costa Nunes

**A INSERÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Belo Horizonte

2007

Simone Costa Nunes

**A INSERÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de Concentração: Novas Tecnologias Gerenciais

Orientador: Prof Allan Claudius Queiroz Barbosa.

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG

2007

Aos meus pais, Norival (*in memoriam*) e Ivone, pessoas-chave no processo de desenvolvimento de minhas competências.

Ao Jorge e ao Mateus, que coloriram minha vida com outras cores e cujo amor não deixou que minha vida se resumisse a uma tese.

AGRADECIMENTOS

Em todo o trajeto percorrido nesses tempos de desenvolvimento do trabalho de tese, contei com a ajuda, a compreensão e o carinho de várias pessoas, além do apoio de algumas instituições. Tudo isso contribuiu para minimizar as dificuldades e deixar mais leve o meu próprio caminhar. A essas pessoas e instituições, faço público o meu agradecimento.

Ao professor Allan, que, com profissionalismo e competência, orientou-me não só na elaboração da tese mas, também, nas diversas atividades que o curso de doutorado exigiu; pelo estímulo dado em diferentes momentos e, especialmente, por ter acreditado no meu trabalho;

Ao coordenador do curso de Administração com habilitação em Comércio Exterior, da PUC Minas, em Contagem, professor Robson dos Santos Marques, que sempre acreditou em mim, a quem eu peço desculpas por tê-lo abandonado justamente naquele momento em que mais contava com a minha ajuda e agradeço por ter me compreendido;

Ao coordenador do curso da Administração da PUC Minas, em Contagem, professor Antônio Carlos Dias Athayde, por ter compreendido as minhas “idas e vindas” no curso e por ter, sempre, olhado com entusiasmo para o meu trabalho de tese;

A todos os professores, coordenadores e dirigentes dos cursos de Administração das IES pesquisadas que disponibilizaram seu tempo e as informações que possibilitaram a realização desse trabalho;

À Dalini Marcolino Ferraz, pela colaboração durante a coleta e transcrição dos dados na primeira fase da pesquisa de campo;

Aos colegas da turma de doutorado, Ângelo, Douglas, Flávia, Kelly, Nivalda, Simone e Roberto, que, durante a disciplina “Seminário de Tese”, contribuíram com a leitura crítica

do projeto (à Nivalda, em especial, pela colaboração em outros momentos do desenvolvimento do trabalho);

Aos professores que deram valiosas contribuições durante a apresentação do projeto de tese: Cláudia Cristina Bitencourt, Moema Miranda Siqueira e Roberto Ruas;

Ao professor Antônio Luiz, coordenador do CEPEAD, pela forma sempre gentil e compreensiva com que trata os alunos;

À Denize Sarsur, pela competência com que realizou o trabalho de transcrição das fitas;

Ao professor Afonso Celso, pela competência e presteza na realização da correção gramatical;

À Ana Paula (ex-secretária do curso de doutorado) e à Érika (atual secretária do curso), pela gentileza e presteza no atendimento;

À D. Nilza, minha eterna gratidão pela prontidão e disponibilidade para ajudar – sem a sua ajuda, não sei “o que teria sido de nós”;

Ao Jorge, por tudo que representa em nossas vidas;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro concedido nos dois primeiros anos do curso de doutorado;

À PUC Minas, pelo apoio financeiro concedido ao final do curso.

*Diante de mim
tendo eu mesma por testemunha
e sob pena de perder o respeito por minha própria palavra
eu me comprometo a buscar e defender a qualidade de vida
em tudo que eu faço e em todos os lugares onde eu esteja.
E me comprometo também a estar presente aqui e agora
a despeito do prazer ou dor que este momento me traz
fazendo a parte que me cabe do melhor modo que sei
sem me queixar do mundo
nem culpar os outros pelos meus erros e fracassos
mas antes me aceitando imperfeito, limitado e humano.
Mesmo que tudo recomende o contrário.
Eu me comprometo a amar, confiar e ter esperança
sem limites nem condições.
E embora eu só possa fazer pequeno
eu me comprometo a pensar grande
para os ideais que ainda espero e vou alcançar
sabendo que tudo começa simples e singelo.
De corpo, [mente] e coração.
Eu me comprometo a crescer sempre muito
de todos os modos possíveis
de todos os jeitos sonhados
até que a vida me considere apto para a morte.*

(Autor desconhecido)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RESUMO

ABSTRACT

1	APRESENTAÇÃO	19
1.1	Objetivos	26
1.1.1	Objetivo geral	26
1.1.2	Objetivos específicos	26
2	REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1	O contexto e seu impacto no mundo do trabalho	30
2.2	Interligando as mudanças no mundo do trabalho e na educação: uma abordagem a partir da noção de competências	32
2.3	O enfoque da formação baseada em competências	38
2.3.1	Abordagens de desenvolvimento de competências	43
2.3.2	A pedagogia das competências	49
2.4	Da noção de qualificação à noção de competências	57
2.5	Para “tentar” entender competências	59
2.6	A inserção das competências na educação e no ensino superior, em nível de graduação.....	68
2.7	Panorama da educação superior no Brasil, em nível de graduação, a partir da década de 1980	75
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	86
3.1	Colocação do problema de pesquisa	86
3.2	A abordagem da pesquisa	87
3.3	Etapas da pesquisa	89
3.3.1	Etapa 1: Pesquisa bibliográfica e documental	89
3.3.2	Etapa 2: Escolha do método	90
3.3.3	Etapa 3: Pesquisa de campo	92
3.3.3.1	Primeira fase da pesquisa de campo: estudo de casos-piloto	92
3.3.3.2	Segunda fase da pesquisa de campo: estudo de casos múltiplos	99
3.3.3.3	Terceira fase da pesquisa de campo: estudo de casos múltiplos	105
3.4	Tratamento e análise dos dados	107
3.5	Síntese metodológica	115

4	RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO: OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS	117
4.1	IES 1	117
4.2	IES 2	129
4.3	IES 3	143
4.4	IES 4	149
4.5	IES 5	153
4.6	IES 6	159
4.7	IES 7	163
4.8	IES 8	166
4.9	Síntese dos resultados encontrados na primeira fase	169
5	RESULTADOS DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA DE CAMPO: OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS	174
5.1	IES 1	176
5.2	IES 2	191
5.3	IES 3	209
5.4	IES 6	221
5.5	IES 11	235
5.6	IES 17	247
5.7	IES 18	259
5.8	IES 25	271
5.9	Síntese dos resultados encontrados na primeira fase	288
6	RESULTADOS DA TERCEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO: OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS	328
6.1	IES 3	329
6.2	IES 6	338
6.3	Síntese dos resultados encontrados na primeira fase	346
7	CONCLUSÕES	381
	REFERÊNCIAS	399
	APÊNDICES	409
	ANEXOS	432

LISTA DE FIGURAS

1 – Desenho do referencial teórico	29
2 – Dimensões da aplicação do enfoque das competências	43
3 – Modelos de análise de competências	62
4 – Simulação de distribuição de competências	123
5 – Categorias de análise – primeira e segunda fase da pesquisa de campo	175

LISTA DE QUADROS

1 – Abordagens de desenvolvimento de competências	48
2 – Relação de cursos que participaram da primeira fase da pesquisa de campo	95
3 – Número total de entrevistados na primeira fase da pesquisa de campo	98
4 – Relação de cursos de graduação em Administração de IES localizadas em Belo Horizonte/MG	99
5 – Relação de cursos que compuseram a população de referência da segunda fase da pesquisa de campo	102
6 – Relação de cursos que participaram da segunda fase da pesquisa de campo	103
7 – Número total de entrevistados na segunda fase da pesquisa de campo	105
8 – Relação de cursos que participaram da terceira fase da pesquisa de campo	106
9 – Número total de entrevistados na terceira fase da pesquisa de campo	107
10 – Primeira fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise	109
11 – Segunda fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise	110
12 – Terceira fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise	113
13 – As três fases da pesquisa de campo	116
14 – Proposta de organização do curso de Administração	134
15 – Perfil do egresso do curso de graduação em Administração	306
16 – Competências/habilidades que deveriam ser apresentadas pelo egresso do curso de graduação em Administração	308
17 – “Competências” esperadas no corpo docente	315
18 – Síntese dos principais resultados encontrados na primeira fase da pesquisa de campo.....	349

19 – Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo.....	355
20 – Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo.....	377

LISTA DE TABELAS

1 – Número de IES no Brasil – 1980/1989/1990/1999-2004	76
2 – Número de matrículas em cursos de graduação no Brasil – 1980/1989/1990/1999-2004.....	78
3 – Distribuição do número de cursos e taxa de crescimento no Brasil, por região geográfica – 1988/1998.....	79
4 – Distribuição do número de cursos e taxa de crescimento no Brasil, por região geográfica – 1994/2004.....	79
5 – Número de cursos de graduação no Brasil – 1989/1990/1999-2004.....	80
6 – Número de IES no Brasil, por município, segundo os seis Municípios com maior número de IES – 2002.....	80
7 – Número de cursos de graduação no Brasil, por município, segundo os seis Municípios com maior número de cursos – 2002	81
8 – Número de matrículas no Brasil, por município, segundo os seis municípios com maior número de alunos – 2002	81
9 – Número de matrículas no Brasil, por região geográfica (Norte, Nordeste), segundo os cinco cursos com maior número de alunos – 1998.....	82
10 – Número de matrículas no Brasil, por região geográfica (Sudeste, Sul, Centro-Oeste), segundo os cinco cursos com maior número de alunos – 1998	82
11 – Número de vagas oferecidas no vestibular no Brasil, por região geográfica (Norte, Nordeste), segundo os cinco cursos com maior número de vagas – 1998	83
12 – Número de vagas oferecidas no vestibular no Brasil, por região geográfica (Sudeste, Sul, Centro-Oeste), segundo os cinco cursos com maior número de vagas – 1998	83

13 – Número de inscrições no vestibular no Brasil, por região geográfica (Norte, Nordeste), segundo os cinco cursos com maior número de inscrições – 1998	84
14 – Número de inscrições no vestibular no Brasil, por região geográfica (Sudeste, Sul, Centro-Oeste), segundo os cinco cursos com maior número de inscrições – 1998	84
15 – Número de matrículas no Brasil, segundo os cinco cursos com maior número de alunos – 2004	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CES	- Câmara de Educação Superior
CHA	- Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CINTERFOR	- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CRA	- Conselho Regional de Administração
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC-Provão	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIEMG	- Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GRH	- Gestão de Recursos Humanos
IES	- Instituições de Educação Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JIT	- Just-in-time
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MFCN	- Máquinas-ferramentas de Controle Numérico
MTb	- Ministério do Trabalho

Nig.one	- Núcleo Interdisciplinar sobre Gestão em Organizações Não Empresariais
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PBQP	- Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLANFOR	- Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
RH	- Recursos Humanos
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico

RESUMO

As recentes propostas de mudanças na educação nacional, que acompanham tendências internacionais da Educação para o século XXI, vêm incorporando a noção de competências como norteadora da organização curricular e dos projetos pedagógicos em todos os níveis da educação no País. Tendo em vista esse cenário, propõe-se um estudo acerca da inserção dessa “noção” em cursos de graduação em Administração, com o intuito de contribuir com as reflexões acerca da formação de competências no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudos de casos múltiplos, em 12 Instituições de Educação Superior localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais. Os resultados apontam que há uma tendência à adoção do modelo de transmissão de conhecimentos em detrimento da formação de competências. Além disso, não se verificou a existência de uma proposta capaz de articular as competências a serem desenvolvidas com a prática docente. Nesse sentido, a Pedagogia das Competências não norteia os cursos investigados, não tendo sido observada uma orientação sistematizada e articulada entre todos os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Competências. Educação Superior. Graduação em Administração.

ABSTRACT

Recent proposals for change in national education, in keeping with International tendencies in Education in the XXI Century have been incorporating the notion of competencies as the curricular organization and pedagogical project guide at all levels of education in the country. Bearing this scenario in mind, a study regarding the insertion of that “Notion” in undergraduate Administration courses has been proposed with the intent of contributing thought regarding the construction of competencies in higher education. It deals with qualitative research based on multiple case studies in 12 institutions of higher Education located in Belo Horizonte, Minas Gerais. The results point out that there is a tendency to adopt a model of transmission of knowledge in detriment of the construction of competencies. Beside this, a proposal for articulating competencies through the practice of teaching was not evidenced. In this sense, Pedagogy does not direct the courses under study, there not having been observed a systematized and articulate direction among all the elements making up the teaching and learning process.

Key words: Competencies. Higher Education. Administration Undergraduate Level.

1 APRESENTAÇÃO

As organizações, em diversos países, têm vivenciado expressivo aumento na competição, tendo em vista a intensificação do processo de globalização, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX, o que as tem levado a buscar novas formas de estruturação, visando alcançar melhores níveis de competitividade. Vêm-se hoje intensos movimentos na direção da criação de esquemas que objetivem, dentre outros requisitos, a cooperação entre as empresas na forma de parcerias, alianças estratégicas, aquisições e fusões. Novos formatos empresariais surgem, tais como as redes organizacionais e as empresas virtuais. Busca-se a reorganização do processo produtivo, a partir do investimento em novas tecnologias e da introdução de novas práticas de gestão.

Nesse contexto, o trabalho se modifica, fazendo surgir novas formas, como o teletrabalho e o trabalho polivalente. Sobre o trabalhador recai a exigência de um novo perfil, mais condizente com a atual dinâmica assumida pelas organizações e, logo, diferentes competências¹ passam a ser requeridas, tornando-se mais importante incrementar o seu desenvolvimento.

Atualmente, propaga-se que a sobrevivência no mercado de trabalho depende da aquisição de novas qualificações profissionais, uma vez que tem sido cada vez mais demandado um trabalhador com conhecimentos atualizados, que apresente iniciativa, flexibilidade mental, capacidade crítica, competência técnica e capacidade inovativa, e que seja capaz de lidar com novas informações, que se apresentam em maior quantidade, com novos formatos e novas formas de acesso (BRASIL, 1998b).

¹ Ao longo desse trabalho o termo “competência” é utilizado no singular e no plural, indiscriminadamente, ou seja, sem maior preocupação com a questão semântica.

Essa discussão se expande para o campo da formação e educação do trabalhador, pois, como explica Handfas (2001, p. 5), o novo 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 e sua maior capacidade de pensamento teórico-abstrato e lógico-matemático.

Gonczi (1996) faz três considerações a esse respeito: a) as diferenças entre o tipo de educação que se necessitava para um contexto de produção em série e o que se necessita hoje indicam que existe a necessidade de capacitação de um número maior de pessoas atualmente, aptas a assumir trabalhos novos que requerem níveis mais elevados de competência; b) 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; e c) deve ser mais específica a ligação entre educação inicial e educação para toda a vida.

Segundo Brígido (1999), o vínculo entre a oferta de formação e a demanda por profissionais ditos competentes procede de várias vertentes, com objetivos específicos, tais como: do sistema produtivo – pressão por elevação nos níveis de qualificação; das instituições governamentais e privadas de ensino e formação – ampliação das oportunidades e aproximação do mundo do trabalho; da comunidade internacional – padronização e normalização de procedimentos ocupacionais e reconhecimento de competências tácitas do trabalhador, da segurança e saúde no trabalho e da questão da diversidade; e dos órgãos sindicais – estabelecimento da certificação das competências como espaço de negociação e ampliação do leque de qualificações, a fim de criar mais oportunidades de emprego (BRÍGIDO, 1999).

Diante deste cenário, as transformações necessárias à adequação do ensino a essa nova realidade vêm sendo discutidas em nível internacional. É no bojo desse debate que a

noção² de competências vem ocupando espaço privilegiado, tendo sido eleita como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional em diversos países³, entre os quais se inclui o Brasil.

O Ministério da Educação (MEC) apresentou como uma das justificativas para as transformações implementadas no ensino a partir da década de 1990 a constatação de que já não bastava ter em vista apenas a capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais; e era preciso buscar uma formação em termos de capacitação “para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (BRASIL, 1997, p. 28).

Destaca-se como resultado das ações reformistas promovidas no País a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴, em 1996. Com o objetivo de criar uma base comum de formação em nível nacional⁵, o MEC elaborou diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares que abrangeram toda a educação básica, bem como criou mecanismos de avaliação, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No caso do ensino superior, foram especificadas

² Autores que trabalham com o tema “competências” referem-se ao assunto ora utilizando a expressão “termo competência”, ora “conceito de competência”, ora “noção de competências” (Cf. ROPÉ E TANGUY, 2003; DELORS, 2003). Dentre essas três expressões, a autora do presente projeto considera termo a mais estreita, uma vez que este pode ser entendido como “vocábulo” (FERREIRA, [s.d.], p.1369). Conceito, por seu lado, pode significar noção ou idéia, porém, o seu uso pode levar o leitor a crer na existência de um conceito de competência único, o que não expressaria a realidade, uma vez que existem diversos conceitos para *competências*. Assim, visando evitar confusões de ordem semântica, optou-se por utilizar a expressão *noção de competências*, considerando-se seu significado enquanto meramente *idéia* de competência.

³ Cf. RAMOS, 2002, p. 71-124.

⁴ Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996.

⁵ Não havia no Brasil, até 1995, uma referência nacional para nortear os currículos propostos pelas secretarias de educação estaduais e municipais que compõem a Federação (PRADO, 2000). A nova LDB vai determinar, em seu art. 9º, inciso IV, que é incumbência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, dentre outras, estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996, p.3).

as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e criado o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), substituído posteriormente pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Em todos esses níveis, a noção de competências aparece como norteadora da elaboração dos documentos e processos.

Nesses documentos⁶ – diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares –, é explicitada a necessidade de que sejam desenvolvidas novas competências, em função, especialmente, do novo perfil de formação do aluno, mais condizente com a nova realidade da sociedade e das organizações. Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷ referentes ao ensino fundamental e médio adotaram como eixo o desenvolvimento de capacidades⁸ do aluno. A partir da definição dessas capacidades, os conteúdos curriculares são formatados para atuar como meios para a sua aquisição e desenvolvimento. No caso da educação profissional de nível técnico, foram caracterizadas as áreas e as respectivas competências profissionais gerais para o técnico. Para o ensino superior, foram definidas as competências e habilidades mínimas que devem ser reveladas pelo egresso de cada curso de graduação.

A constatação de que a noção de competências vem norteando a definição dos atuais perfis profissionais nas organizações e o reconhecimento de uma aparente tentativa de maior integração entre esses perfis e os processos de formação e educação representaram o impulso inicial para despertar o interesse pelo tema e pela realização deste trabalho. Outros fatores também explicam a motivação para a sua realização, bem como os motivos para a escolha da educação superior em nível de graduação e dos cursos de Administração como objetos de estudo, conforme se explicita na seqüência.

⁶ Cf. BRASIL, 1997, p. 28; BRASIL, 1998a, p. 14; BRASIL, 1999a, p. 3; BRASIL, 2002, p. 4.

⁷ Nos PCN, são apontados elementos tais como objetivos, organização de conteúdos, critérios para a avaliação e orientações didáticas.

⁸ Pode-se observar em diversas passagens dos Parâmetros, Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais que o MEC utiliza termos como *competências*, *capacidades*, *conhecimentos*, *habilidades* e *qualificações* com um sentido muito próximo, dando-se a impressão de que os mesmos são considerados como sinônimos. Ora fala-se que a formação deve propiciar o desenvolvimento de competências, ora diz-se do desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, habilidades ou qualificações.

Se, de um lado, os PCN e os Referenciais da educação básica, incluindo-se a educação profissional de nível técnico, representam propostas formatadas para o ensino, buscando a sua padronização em nível nacional a partir da definição de objetivos, conteúdos e sistema de avaliação, de outro, o mesmo não ocorre no que diz respeito ao ensino superior.

Enquanto para a educação básica há uma série de direcionamentos que buscam a padronização do ensino de forma a manter a homogeneidade nacional (resguardadas as especificidades regionais), para o ensino superior o MEC definiu apenas o perfil do egresso de cada curso, as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas e os campos de formação⁹ que devem abranger os conteúdos curriculares. Dessa constatação, exsurge uma das justificativas para a opção feita em relação ao estudo que ora se propõe, tendo como foco o nível superior.

A nova LDB buscou dar maior liberdade às Instituições de Educação Superior (IES) para a elaboração de seus currículos, retirando, por exemplo, a obrigatoriedade de atendimento a currículos mínimos, como definido até então. A justificativa para isso encontra-se em Brasil (2002), onde se afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação buscam assegurar a “necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem”. (p. 4). Dessa maneira, a flexibilização gerada a partir da LDB de 1996 possibilitou, além do surgimento de novos cursos e novas habilitações e ênfases, o aparecimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos de ensino superior com diferentes formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas (MARTINS, 2000).

Tal flexibilidade proporcionada ao nível superior leva à suposição de que a noção de competências, respeitados os quesitos mínimos estabelecidos nas DCN dos cursos de

⁹ Subdivididos em conteúdos de formação básica, de formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e conteúdos de formação complementar (BRASIL, 2005).

graduação, pode estar sendo inserida de forma diferenciada nas diversas IES, no que tange, principalmente, aos tipos de competências definidas para os egressos de seus cursos e à forma como ocorre a sua articulação com os conteúdos curriculares. Isso sugere diversidade entre as IES quanto aos aspectos organizacionais, funcionais e operacionais de seus cursos.

Outro fato chama a atenção para o nível superior: o impulso expansionista que este adquiriu a partir da década de 1990. As matrículas nos cursos de graduação tiveram crescimento anual de 7%, em média, nos últimos quatro anos do século XX, o que representou um crescimento acumulado em torno de 30% (MARTINS, 2000). Já nos quatro anos seguintes (2000–2004), esse crescimento acumulado esteve acima dos 80% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS-INEP, 1999, 2004a, 2005a).

Seguindo o caminho dessas mudanças, verifica-se a notável expansão de cursos de Administração. De acordo com Siqueira (2002, p. 10) a década de 1990 “prosseguiu até o final do século XX, foi a década da explosão de oferta de cursos de graduação de Administração e do fenômeno de fragmentação da carreira [...]”. Nesse sentido, Fischer¹⁰, (citada por SIQUEIRA, 2002, p. 10), afirma que

[...] a partir da institucionalização do ensino de Administração nos anos 50, o mesmo passou a ser difundido como ‘produto de exportação’, saindo de um número de 300 instituições ainda nos anos 60 e fechando o ano 2000 com aproximadamente 1.500, considerando apenas os cursos reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Outro dado expressivo sobre esses cursos é apresentado por Siqueira (2000), que afirma que,

[...] tradicionalmente, os cursos de Administração, [...] sempre estiveram entre os três cursos com maior número de matrículas no Brasil inteiro. Segundo dados do MEC, em 1998, Administração foi o curso campeão de matrículas nas regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste, ficando em segundo no Sudeste e terceiro na região Norte. (SIQUEIRA, 2000, p. 2).

¹⁰ FISCHER, Tânia. *A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10*. NPGA-UFBA, Bahia: 2000, não publicado. 11 p.

O curso de Administração ocupava em 1998 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%) (SIQUEIRA, 2000). Já em 2004, era o curso que concentrava o maior número de alunos no País (14,91%).

Feitas essas considerações, constata-se a expressividade dos cursos de graduação em Administração no cenário nacional, o que reforça o interesse em sua análise, uma vez que vêm tendo crescimento significativo tanto em termos quantitativos quanto no sentido de sua diversificação.

Por fim, acrescenta-se que a tese que ora se propõe a realizar visa contribuir com reflexões acerca do uso dessa nova lógica – competências – no âmbito das IES estudadas e trazer à luz maior conhecimento sobre como tal noção vem sendo apropriada pelos cursos de graduação em Administração.

O presente trabalho encontra-se estruturado em sete capítulos, incluindo esta apresentação, na qual são apresentadas as justificativas para o estudo em questão e os objetivos da tese. O capítulo 2 trata da discussão teórica sobre as relações entre trabalho e educação, resgata o tema “Competências” quanto à sua conceituação, ao enfoque dado à formação e à sua inserção no ensino superior e, por fim, faz um resgate da educação em nível de graduação no Brasil, tendo-se a década de 1980 como referência inicial. O capítulo 3 tem como propósito apresentar os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Os capítulos 4, 5 e 6 apresentam a primeira, a segunda e a terceira fase da pesquisa de campo. Finalmente, o capítulo 7 apresenta as considerações finais sobre os achados da pesquisa, bem como as conclusões, limitações e recomendações para futuras pesquisas.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar como a noção de competências está inserida na lógica organizacional, funcional e operacional dos cursos de graduação em Administração que têm como característica oferecer uma formação genérica dos egressos que pertencem a IES localizadas em Belo Horizonte/MG.

1.1.2 Objetivos específicos

Para a definição dos objetivos específicos da pesquisa, foram consideradas as quatro dimensões básicas da aplicação prática da noção de competências utilizadas pelo Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR), a saber: identificação, normalização, formação e avaliação/certificação (CINTERFOR, 2004). Foram também definidos três níveis de análise, e entre eles distribuídos esses objetivos, conforme se segue:

- **Nível organizacional:**
 - Levantar os aspectos relacionados à infra-estrutura (física e tecnológica) presentes nas IES e considerados relevantes para a formação de competências nos estudantes.

- **Nível funcional:**
 - Levantar os processos utilizados pelas IES relacionados às tarefas de identificar, normalizar, desenvolver e avaliar as competências requeridas dos egressos;
 - Levantar os processos utilizados pelas IES relacionados às tarefas de identificar, normalizar, desenvolver e avaliar as competências requeridas do corpo docente.

- Nível operacional:
 - Analisar como ocorrem a elaboração e a organização dos conteúdos curriculares a partir da inserção das competências;
 - Analisar como ocorre a articulação entre a prática docente e o conteúdo curricular.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo visa apresentar um referencial teórico que relacione, especialmente, o uso da noção de competências às esferas da educação e do trabalho. Para tanto, foram resgatadas questões ligadas ao contexto e às transformações ocorridas no âmbito das organizações que vêm influenciando o perfil do trabalhador e, em consequência, a necessidade de formação do mesmo. A partir daí, buscou-se caracterizar a noção de competências em seus diferentes significados, bem como aquilo que se entende por formação baseada em competências. Por fim, são resgatadas as referências sobre a inserção da noção de competências no ensino superior no Brasil e sobre os cursos de graduação em Administração, objeto de estudo do presente trabalho.

Assim, delineado esse referencial, tem-se o seguinte desenho (FIG. 1):

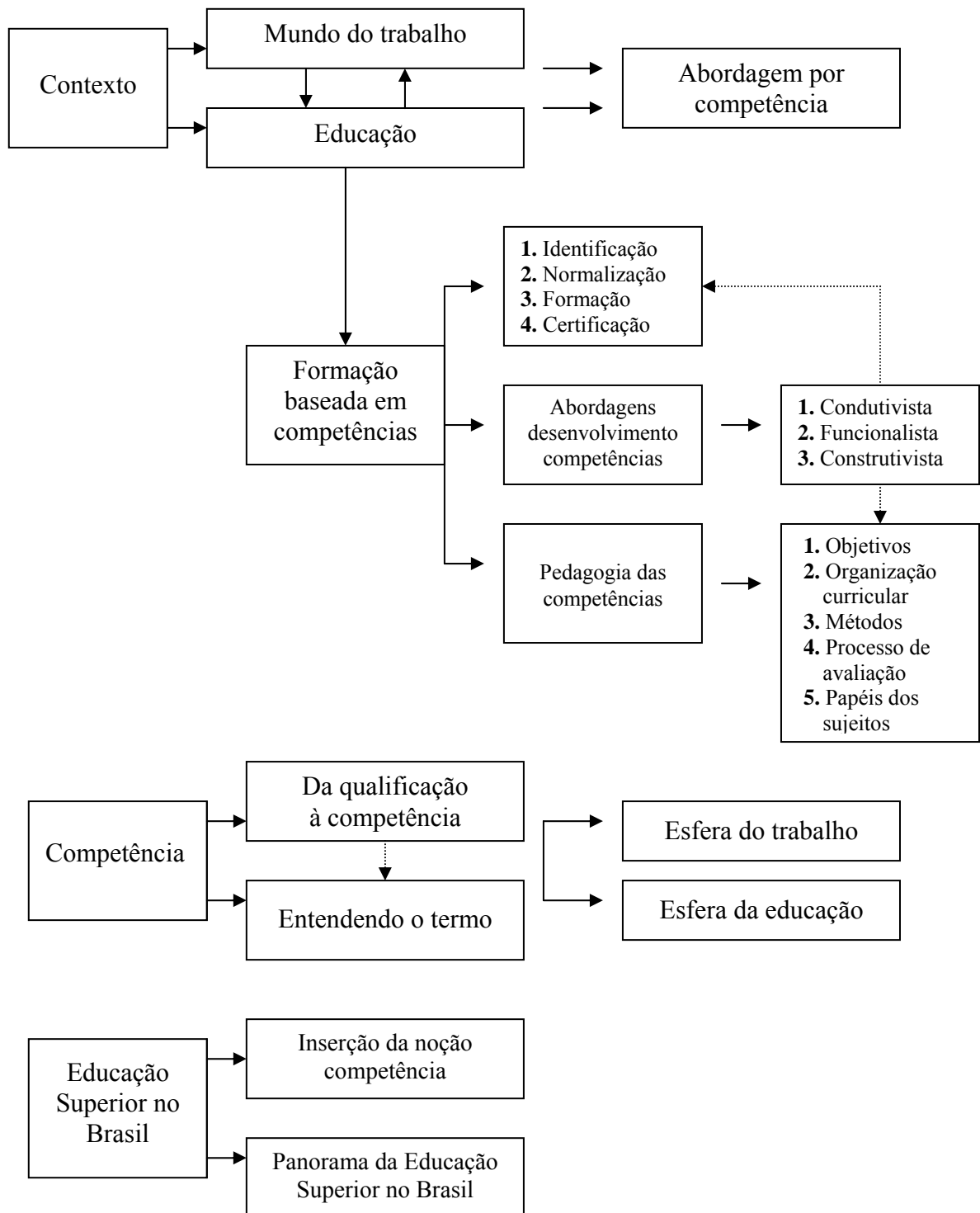


FIGURA 1: Desenho do referencial teórico

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 O contexto e seu impacto no mundo do trabalho

A partir da década de 1970, especialmente, vêm sendo observadas significativas mudanças, em âmbito mundial, tanto na ordem política quanto na econômica e na tecnológica. O contexto é de difusão do neoliberalismo e de conseqüente globalização dos mercados de bens e fluxos financeiros, do estabelecimento de políticas estatais que garantam a desregulamentação do mercado e de privatização de empresas. Junta-se a isso um progressivo avanço tecnológico nas últimas décadas. No interior das organizações, observa-se a busca pelo ajustamento a essas novas condições na forma de flexibilização das estruturas produtivas, de alterações na organização do trabalho e da mão-de-obra (SEGNINI, 2000). Em princípio, buscaram-se novos padrões de concorrência internacional, mediante a adoção de medidas de adequação que levem à maior eficiência (AMATO NETO, 1995).

Alguns autores como Bresciani (1997), Invernizzi (2000) e Markert (2000) apresentam exemplos dessas mudanças, a partir de estudos em diferentes setores, conforme destacado a seguir.

No setor automotivo brasileiro, Bresciani (1997) verificou que as principais transformações ocorridas dizem respeito a: a) introdução da automação industrial; b) mudanças nas relações entre empresas, com ênfase na terceirização e na formação de parcerias; c) transformações na organização da produção, buscando-se o ideal da produção enxuta; d) alterações na organização dos processos de trabalho, com ênfase na flexibilidade; e) mudanças na gestão do trabalho e da empresa, por meio de processos de *downsizing*, especialmente; e f) ênfase em treinamentos comportamentais de gerentes, chefes e líderes em geral.

Invernizzi (2000) apresenta como principais características do processo de reestruturação produtiva no Brasil após 1990¹¹: a) predominância de estratégia de introdução seletiva de novas tecnologias; b) mudanças abrangentes na organização do trabalho, como alteração do *layout* das empresas em direção à organização celular, ampliação do uso de métodos de planejamento da produção como o *just-in-time* (JIT)/Kanban, e de ferramentas da qualidade (com destaque para o CEP), e adoção de programas de qualidade total; c) combinação ou substituição de formas autoritárias de gestão da força de trabalho por critérios orientados para o envolvimento e compromisso do trabalhador, por meio da gestão participativa; e d) amplo recurso à subcontratação, visando à flexibilização e redução de custos.

Markert (2000) aponta, de forma ampla, que os processos de reestruturação produtiva vêm levando as organizações a processos de inovação acelerados, em busca do aumento da qualidade, de uma maior orientação para o cliente e da oferta de produtos e serviços com preços mais acessíveis no mercado. Para tanto, procura-se maior flexibilidade organizacional, por meio de mudanças como: a) dinamização do processo produtivo, por meio de *out* e *insourcing*; b) descentralização da empresa em unidades multifuncionais; c) cooperação entre empregados de áreas e ocupações diferentes (em projetos temporários ou permanentes); d) dissolução de funções ocupacionais tradicionais, por meio da integração de novos conteúdos nas tarefas; e e) des-hierarquização interna.

Numa tentativa de síntese, Leite (1994) distingue três momentos em que ocorreram esses processos de ajuste e modernização das organizações brasileiras:

¹¹ A partir da análise de pesquisas realizadas por diversos autores nas décadas de 1980 e 1990, em seis indústrias: automobilística, eletrodomésticos de linha branca, complexo químico-petroquímico, equipamentos para telecomunicações, têxtil e calçados (Cf. INVERNIZZI, 2000).

1º) Final da década de 1970 e início de 1980 – adoção, paulatina, de técnicas japonesas de produção, tais como os círculos e controle de qualidade. Não se observava ainda uma preocupação em investir efetivamente em novos equipamentos microeletrônicos.

2º) De 1984-85 até final da década de 1980 – rápida difusão de equipamentos, como máquinas-ferramentas de controle numérico (MFCN), robôs e sistemas CAD/CAM; investimentos importantes na modernização de equipamentos dos parques industriais; difusão de novas formas organizacionais, como o JIT, células de produção e sistemas de qualidade total.

3º) Década de 1990 em diante – fase em que ocorre a concentração de esforços nas estratégias organizacionais e na adoção de novas formas de gestão da força de trabalho que fossem mais compatíveis com as necessidades de flexibilização do trabalho e com o envolvimento dos trabalhadores com a qualidade e a produtividade.

A partir de 1990, para fazer frente ao quadro de abertura externa da economia e do acirramento da competição interempresarial, verifica-se um número cada vez maior de empresas em processo de profunda reestruturação, introduzindo todo um conjunto de inovações articuladas entre si, que alteram a organização dos processos de trabalho e as formas de gestão da força de trabalho (ANDRADE, 2001; LEITE, 1994).

2.2 Interligando as mudanças no mundo do trabalho e na educação: uma abordagem a partir da noção de competências

O modelo de produção de base taylorista/fordista, ainda presente em larga escala, especialmente em países periféricos, passa a conviver com setores mais avançados, nos quais a organização do trabalho se baseia na substituição de trabalhadores em atividades isoladas e previamente definidas por “uma dinâmica que possibilita desde o controle pelo homem de vários equipamentos relacionados a tarefas integradas até a instauração de equipes-tarefa que

se incumbem de uma parte da produção”. (MENDES, 1995, p. 2). Assim, a linha de produção fordista vai dando lugar ao trabalho reorganizado em equipes incumbidas de um segmento de produção final.¹² Isso implica a modificação da rígida estrutura de ocupações e a construção de um novo perfil de trabalhador.

Os novos princípios, baseados no modelo japonês, vão implicar aspectos tais como o exercício de múltiplas tarefas, possibilitado com os novos *layout* nas empresas, a responsabilidade não só pela execução, mas, também, pelo aperfeiçoamento do processo de trabalho (GUIMARÃES, 1995). Passa-se a requer, em última instância, a flexibilização dos recursos humanos envolvidos no processo produtivo.

Essa flexibilização se daria, de acordo com Corrêa (1993), mediante o desenvolvimento de características nos trabalhadores, tais como: habilidades múltiplas, criando um trabalhador polivalente; habilidades para tomar decisões e resolver problemas, possibilitando a descentralização da tomada de decisões; trabalho em equipe, podendo-se criar forças-tarefa multifuncionais ou equipes multidisciplinares; capacidade de comunicação, a fim de melhorar e facilitar a integração; possibilidade de compreender o processo como um todo, visando facilitar o processo decisório; habilidade de adaptação a situações novas, aceitando as mudanças como intrínsecas aos processos; e disposição para o aprendizado contínuo. Bresciani (1997) reforça que, do ponto de vista do trabalhador, surge a necessidade de um novo perfil, que privilegia, dentre outros aspectos, a multifuncionalidade e o trabalho em grupo, o incentivo à criatividade e à iniciativa, os níveis mais elevados de escolaridade e um maior investimento em treinamento.

Nesse cenário, Invernizzi (2000) destaca duas tendências principais de mudanças nas formas de utilização da força de trabalho, que vão além de especificidades setoriais: a) a

¹² O modelo taylorista/fordista deixa de assegurar a expansão do capital e a contenção da resistência dos trabalhadores, caracterizando, a partir daí, uma situação de crise. Não se pode afirmar, contudo, que houve uma ruptura com esse modelo (MOURÃO, 2003).

redefinição da divisão do trabalho, que dá origem a formas de trabalho polivalente; e b) emergência de novos requisitos de formação, que refletem em treinamentos técnicos mais formalizados e no aumento do nível de escolarização dos trabalhadores¹³, “evidenciando que algumas capacidades cognitivas – e também aspectos disciplinares – aprendidas na escola, tornaram-se relevantes para a produção”. (INVERNIZZI, 2000, p. 4). Observa-se que as mudanças estão conduzindo a uma redefinição do conteúdo da qualificação dos trabalhadores no que tange à base de conhecimentos escolares e às formas de treinamento. Mendes (1995) reforça esse pensamento afirmando que surge uma nova demanda por uma qualificação superior da força de trabalho, que vai necessitar de novas capacidades intelectuais e comportamentais para fazer frente às novas tecnologias e formas de trabalho.

Andrade (2001) argumenta que nesse novo contexto a força de trabalho passou a ser considerada um dos fatores de entrave à melhoria da qualidade e produtividade nas organizações brasileiras, tendo-se como justificativa o seu baixo nível de capacitação, associado aos baixos e precários níveis de escolarização. Constatou-se que a ausência de níveis mínimos de escolarização por parte de um significativo contingente da mão-de-obra nacional acabava por representar um fator de custo importante para o processo de produção. Isso levou a uma tensão entre as ofertas de qualificações e as reais necessidades do mercado de trabalho, fazendo com que muitas empresas assumissem a iniciativa de formar seus empregados segundo novos princípios, baseados em competências (OIT, 1999).

Diante disso, a educação passa a ser vista como

[...] uma questão econômica essencial para o desenvolvimento do sistema produtivo; assume centralidade nas discussões como necessidade estratégica dos países na promoção do desempenho econômico eficaz de sua população e única alternativa

¹³ Difundiu-se na década de 1990, no Brasil, a exigência de escolaridade mínima em nível de primeiro grau completo (ou ensino fundamental). É importante considerar, entretanto, que tal aumento na escolaridade não é resultado apenas da configuração de um novo perfil da força de trabalho, mas, também, da excessiva oferta de trabalhadores, o que permite a realização de processos de contratação mais seletivos. Há também outros elementos explicativos para esse aumento na exigência por parte das empresas, que se relacionam ao papel disciplinador da escola e à certificação necessária para adequação às normas ISO, fornecida pela escola (INVERNIZZI, 2000).

possível para o ingresso no novo cenário de competição internacional (MENDES, 1995, p. 1).

Se em seus momentos iniciais o processo de industrialização exigia pouco da escola, ficando o conhecimento científico restrito a um número limitado de profissionais, no momento atual passa a requerer a expansão da escolaridade mínima e a reorganização do sistema educacional, visando a contemplar “o preparo de homens capazes de utilizar, difundir e produzir conhecimento científico necessário à competitividade dos setores produtivos”. (MENDES, 1995, p. 1).

Comparações internacionais vêm realçando a importância do capital humano e, em consequência, a do investimento na educação para a produtividade.

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 2003, p. 71).

No Brasil, a demanda pela formação de um novo trabalhador levou o empresariado, por intermédio de suas principais entidades de representação e organização do setor industrial, a voltar a sua atenção para a formulação de uma proposta que apresentasse um perfil comportamental e os requisitos cognitivos que deveriam estar presentes no trabalhador contemporâneo (ANDRADE, 2001).

Tal iniciativa encontrou ressonância no Estado brasileiro durante o governo de Fernando Collor de Melo, no início de 1990, que buscou dar uma resposta institucional às demandas empresariais no que tange ao tema. Esse governo “lançou as bases formais e ideológicas do processo de adequação das iniciativas educacionais do Estado às demandas advindas do campo da produção no novo contexto de mudanças das forças produtivas”. (ANDRADE, 2001, p.1). Nesse sentido, o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP) representou o passo inicial, tendo como pretensão ser o *locus* privilegiado da

formulação de políticas para a adequação das condições de produção do País aos níveis exigidos de competitividade internacional. No âmbito do PBQP, foi criado um subprograma que seria responsável pela elaboração das políticas educacionais, cujo eixo central era a idéia de “educação para a competitividade”¹⁴ (p. 2).

Contudo, a transformação mais profunda no sentido da elaboração de uma política efetiva de reorganização da estrutura formal e pedagógica da educação nessa direção só vai se tornar concreta durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período compreendido entre 1994 e 2002.

O Estado passou a realizar esforços efetivos nessa direção, que se concretizaram, por exemplo, no Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), na reforma do ensino médio profissionalizante, no financiamento de programas de qualificação do trabalhador, por intermédio do Ministério do Trabalho (MTb), e na criação de programas para a educação fundamental e o ensino médio, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A necessidade de atender às demandas empresariais quanto ao perfil de formação dos egressos do sistema escolar nacional pautou as iniciativas de reformulação dos conteúdos curriculares dos diversos níveis e modalidades de ensino no Brasil, bem como a elaboração de mecanismos institucionais de avaliação da aprendizagem de alunos nos diferentes graus de ensino (ANDRADE, 2001). Isso pode ser confirmado por Brasil (2004a), que afirma que a atualização da educação brasileira mostrou-se necessária, dentre outros motivos, “para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida” (p. 7).

Em síntese, a conjugação de inovações tecnológicas e organizacionais colocou novas demandas de qualificação para os trabalhadores. Nesse sentido, a educação passou a ser vista

¹⁴ O subprograma destinado à capacitação de recursos humanos inseria o Programa Nacional de Qualificação e Certificação (MERTENS, 1996).

como “investimento estratégico para garantir a inserção do País nos mercados mundiais” (MENDES, 1995, p. 6).

É nesse contexto, especialmente a partir da década de 1980, que a noção de competências ganha expressividade no mundo do trabalho e na educação. Apesar de essa noção, em si, não representar uma novidade, ganha um novo significado, que vem da sociologia do trabalho, configurando-se como “modelo de competências” (MACHADO, 1998, p. 80; ZARIFIAN, 2001, p. 22).

Essa noção pretende representar um conjunto das práticas sociais que têm definido a maneira como as empresas e o mercado de trabalho gerenciam a força de trabalho. Ou seja, os critérios utilizados para: recrutar, contratar, desenvolver, promover, premiar, atribuir valores de remuneração, demitir (MACHADO, 1998, ZARIFIAN, 2001), segmentar o conjunto da classe trabalhadora, orientar políticas de inclusão e exclusão do mercado de trabalho, condicionar a dinâmica de trajetórias ocupacionais e profissionais, e sugerir estratégias de sobrevivência dos que são empurrados para o auto-emprego (MACHADO, 1998), entre outros.

A isso Trasatti (2005) acrescenta que o modelo de competências fornece à administração de recursos humanos uma metodologia que permite o gerenciamento de um novo contrato estabelecido entre empresas e pessoas, o qual enfatiza o resultado alcançado pelos trabalhadores na direção de possibilitar a sobrevivência da organização, o que reforça um discurso de valorização dos recursos humanos segundo um modelo de gestão integrada de pessoas.

Os quadros de competências funcionais passam a ser a base da gestão de recursos humanos, propiciando o levantamento de *gaps* relacionados às competências requeridas pela organização, que, por sua vez, serão a base para o levantamento das necessidades de formação de trabalhador (TRASATTI, 2005).

Cresce o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores, na expectativa de assegurar conhecimentos, habilidades cognitivas e competências sociais de acordo com as exigências do mundo do trabalho, como afirma Macedo (2002):

[...] na atualidade, principalmente na ótica empresarial, espera-se que o novo perfil profissional seja aquela (*sic*) pautado na idéia de competências [...]. Este novo paradigma não se materializa apenas nas empresas, porque todas as transformações vão para além dela, atingindo outros segmentos da sociedade e, principalmente as instituições formativas e educativas, as escolas e as universidades (MACEDO, 2002, p. 3).

A discussão sobre a inserção da noção de competências na educação ganha, então, relevância. De acordo com Perrenoud (1999),

[...] como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competências, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Isso posto, verifica-se que a noção de competências aproxima o espaço de trabalho e da produção ao *locus* educacional e de formação e sinaliza-se para a existência de forte vínculo entre educação e trabalho, como afirmado por Barbosa (2001).

2.3 O enfoque da formação baseada em competências

O enfoque da formação baseado 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 e CASANOVA e MONTANARO, 2001). Foi assim que surgiu, na década de 1970, o movimento denominado “Ensino baseado em competências”.

O enfoque nas competências profissionais distingue quatro dimensões, que representam a aplicação prática da noção de competências: identificação, normalização, formação e certificação (CINTERFOR, 2004).

a) Identificação de competências. É o processo que estabelece, a partir de uma atividade de trabalho, as competências necessárias para o desempenho dessa mesma atividade, de maneira satisfatória (CINTERFOR, 2004). Consiste em uma análise qualitativa do trabalho, que visa descrever os conhecimentos, as habilidades, as destrezas e a compreensão que o trabalhador mobiliza para desempenhar efetivamente uma função (VARGAS e CASANOVA e MONTANARO, 2001).

Segundo Vargas e Casanova e Montanaro (2001), é possível identificar as competências de um setor econômico, de uma função, de uma área ocupacional ou no âmbito de um trabalho. Porém, tendo em vista as mudanças que ocorrem nos sistemas produtivos e na organização do trabalho, esses autores consideram conveniente partir de uma função ou área ocupacional.

O resultado do processo de identificação é o estabelecimento de um perfil de competências, que se converte em norma ou padrão. Uma vez identificadas as competências, sua descrição pode ser útil para clarear as transações entre empregadores, trabalhadores e entidades educacionais.

b) Normalização de competências. Geralmente, quando se organizam sistemas normalizados de competências, estas se convertem em um padrão para aquele nível em questão (empresa, setor, país). Assim, a normalização de competências é vista como “um processo de interação e acordo entre diferentes agentes, usualmente empresas, trabalhadores e instituições públicas, com o propósito de estabelecer um padrão sobre as competências que são representativas de uma determinada ocupação ou área ocupacional” (VARGAS e CASANOVA e MONTANARO, 2001, p. 37, tradução nossa). O resultado é a definição de

uma norma ou padrão de competência que é a expressão escrita e formalizada entre diversos agentes dos conhecimentos, habilidades, destrezas e compreensão que o trabalhador deve mobilizar para desempenhar a contento uma atividade de trabalho.

Assim, segundo Vargas e Casanova e Montanaro (2001), uma norma deve incluir os seguintes componentes¹⁵: unidade de competência¹⁶, elementos de competência, evidências de desempenho, critérios de desempenho, campo de aplicação, evidências de conhecimento e guia para a avaliação. Isso compreende: o que a pessoa deve ser capaz de fazer; a forma de julgamento do desempenho em relação ao padrão estabelecido; as condições em que a pessoa deve demonstrar sua competência; e os tipos de evidências necessários e suficientes para assegurar que o desempenho foi consistente, com base em um conhecimento efetivo.

c) Formação de competências. A unidade de competência, como base para o desenho da formação, permite estabelecer, segundo esses autores: os módulos, as pautas de requisitos do corpo docente, os espaços, os recursos didáticos e as metodologias, os recursos tecnológicos, como sistemas, instalações, equipamentos, máquinas, ferramentas, e as atividades profissionais, com os critérios de realização (VARGAS e CASANOVA e MONTANARO, 2001).

No interior das organizações produtivas, as normas permitem articular a formação com outros elementos de recursos humanos, tais como: promoções, participação e sistema de pagamento. Fora das organizações, geram um sistema de informações a respeito daquilo que os processos produtivos demandam dos trabalhadores, servindo de elemento orientador para o sistema educativo (RAMOS, 2002).

Como afirma Ramos (2002)

¹⁵ Componentes definidos a partir de um processo de formação baseado em competências que considera como base para a identificação de competências a análise funcional.

¹⁶ A unidade de competência é um conjunto de funções produtivas identificadas na análise funcional, no nível mínimo. Esse nível mínimo é conhecido como “elementos de competência”. Assim, a unidade de competência é representada por um conjunto de elementos de competência. Um elemento de competência, por sua vez, refere-se a uma ação, um comportamento ou um resultado que o trabalhador deve demonstrar. É, então, uma função realizada por um indivíduo (CINTERFOR, 2004).

[...] espera-se que uma normalização pactuada entre os diversos sujeitos sociais envolvidos no processo – governo, empresários, trabalhadores e educadores – possa melhorar a empregabilidade das pessoas, sempre que as normas se referirem a competências transferíveis que podem ser atualizadas depois de um determinado período (RAMOS, 2002, p. 81)

Feita a descrição das competências e a sua normalização, a elaboração de currículos de formação para o trabalho será muito mais eficiente se considerada a orientação da norma. Isso significa que a formação orientada para a geração de competências com referências claras em normas tenderá a ser mais eficiente do que aquela desvinculada das necessidades do setor empresarial.

Como definem Vargas e Casanova e Montanaro (2001), a formação baseada em competências

[...] é o processo de ensino/aprendizagem que facilita a transmissão de conhecimentos e a geração de habilidades e destrezas e, além disso, desenvolve no participante as capacidades para aplicá-los e mobilizá-los em situações reais de trabalho habilitando-o para aplicar suas competências em diferentes contextos e na solução de situações emergentes (VARGAS e CASANOVA e MONTANARO, 2001, p. 38, tradução nossa).

À formação se impõe o desafio de ser capaz de superar um papel preponderantemente de transmissão de conhecimentos e habilidades para assumir o de geração de competências.

Em suma, esses autores reforçam que,

[...] quando a formação se orienta não só com base em perfis de competências previamente identificados, mas sim, organiza também processos de ensino/aprendizagem orientados à geração do saber, do saber fazer e saber ser, bem como à sua mobilização para enfrentar novas situações, então se estará diante de um processo de formação baseada em competências (VARGAS e CASANOVA e MONTANARO, 2001, p. 70, tradução nossa).

Para orientar a formação, os conteúdos, as metodologias e a avaliação deveriam concentrar-se no marco pedagógico que contemple a aquisição de cada uma das competências requeridas segundo o perfil estabelecido. Para isso, é necessário que as estratégias pedagógicas sejam mais flexíveis que as tradicionalmente utilizadas (CINTERFOR, 2004; VARGAS e CASANOVA e MONTANARO, 2001).

Em termos gerais, o planejamento e o desenvolvimento das atividades de formação implicam as seguintes fases: definição dos objetivos educativos, por competências; desenho curricular; método de ensino/aprendizagem; formação em alternância¹⁷; e avaliação.

Vargas e Casanova e Montanaro (2001) consideram que o processo de ensino-aprendizagem é útil para adquirir competências para a vida, isto é, para a participação ativa e responsável na sociedade e no trabalho para o desempenho com autonomia e criatividade, aplicando a capacidade de análise crítica, além dos conhecimentos técnicos que os trabalhadores possuem. Como esses contam previamente com conhecimentos que foram adquiridos pela própria experiência, os quais são aplicados e valorizados nesse processo, a formação se dirige a reforçar os aspectos em que se detectaram carências.

d) Certificação de competências. Refere-se ao ato mediante o qual se reconhece a competência demonstrada pelo trabalhador, independentemente da forma pela qual tenha adquirido tal competência. Implica uma avaliação prévia, usualmente em função dos requerimentos da norma de competência. Essa avaliação serve de diagnóstico, pois compara-se o desempenho com o estabelecido pelo padrão sendo nesse sentido, um processo crucial para a certificação.

A avaliação de competências tende a ter caráter formativo; ou seja, fornece elementos para melhorar as competências que ainda não foram adquiridas pela pessoa avaliada. Dessa maneira, evita-se que a avaliação se reduza apenas à constatação de forças ou carências apresentadas pelo avaliado, sem cumprir sua principal meta, que é promover a formação como maneira de contribuir para a empregabilidade (VARGAS e CASANOVA e MONTANARO,

¹⁷ A Pedagogia da Alternância alterna momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. Prioriza a experiência do aluno, valoriza os conhecimentos existentes no meio, a formação desenvolvida a partir da realidade específica de cada um e a troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos. Para a alternância, a vida também ensina. Por isto, o espaço socio-profissional também é formativo didático e integra o período letivo da escola (UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL-UNEFAB, 2003).

2001). Assim, “o certificado é uma garantia de qualidade sobre o que o trabalhador é capaz de fazer e sobre as competências que possui para tal” (CINTERFOR, 2004, tradução nossa).

Com base no exposto, buscou-se representar, esquematicamente, as diferentes dimensões da aplicação do enfoque das competências, conforme expõe a FIG. 2:

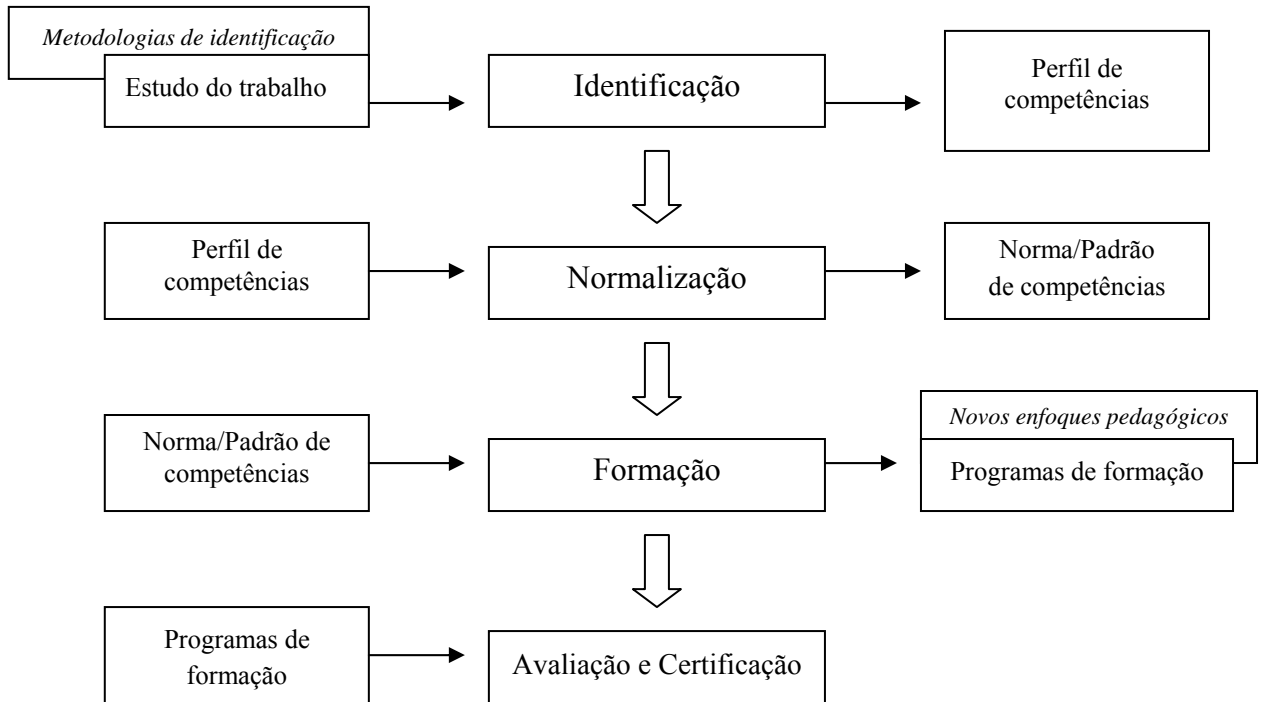


FIGURA 2: Dimensões da aplicação do enfoque das competências

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.1 Abordagens de desenvolvimento de competências

A formação de competências adota enfoques variados, que se diferenciam a partir do conceito de competências utilizado, de como são identificadas as competências e das metodologias e referenciais sobre os quais se estruturam. Essas linhas metodológicas têm servido de base ao desenvolvimento de competências em diversos países e são, principalmente as abordagens: condutivista, funcionalista e construtivista (ARAÚJO, 2001; MERTENS, 1996).

a) Abordagem condutivista. Tem suas origens nos Estados Unidos. Orientou projetos que buscavam identificar, por exemplo, os atributos de diplomados que obtiveram sucesso. Estudos similares a esses foram realizados por Richard Boyatzis, no final da década de 1970 e início de 1980, especialmente com gerentes, buscando-se chegar a um modelo genérico de competência gerencial (MERTENS, 1996).

Segundo essa abordagem, a identificação de competências parte da conduta do indivíduo, ou seja, da pessoa que realiza bem o seu trabalho de acordo com os resultados esperados. As competências são vistas como características essenciais de um indivíduo que guardam uma relação causal com o desempenho efetivo ou superior em um posto de trabalho. Sob essa ótica, o desempenho efetivo é um elemento central na competência. Nesse sentido, a competência é, sobretudo, uma habilidade que reflete a capacidade do indivíduo e descreve o que ele pode fazer, e não necessariamente o que faz, independentemente da situação ou circunstância. Competências referem-se, então, às características comportamentais que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre, como afirma Mertens (1996).

A abordagem condutivista baseia-se na corrente behaviorista, que estuda as relações funcionais entre o comportamento e os estímulos, sendo o primeiro resultado de estímulos positivos ou negativos, podendo ser controlados e preditos (ARAÚJO, 2001).

Em relação às demandas atuais para o desenvolvimento de competências, essa abordagem vem sendo resgatada “para orientar os processos que devem ter como meta a promoção de condutas, no cumprimento de tarefas, que gerem resultados produtivos esperados” (ARAÚJO, 2001, p. 96).

b) Abordagem funcionalista. Adotada pelo sistema de competências britânico, tem seus fundamentos na escola sociológica de pensamento funcionalista e foi acolhida pela nova teoria de sistemas sociais como seu suporte metodológico-técnico. Sob essa perspectiva, os

objetivos e funções de uma empresa devem ser formulados em termos de suas relações com o meio (mercado, tecnologia, relações sociais etc), e a função de cada trabalhador na organização deve ser vista na sua relação com as demais.

Essa abordagem parte da descrição do posto de trabalho ou da função para, então, compor as competências e os critérios de validação que indicam os níveis mínimos requeridos. Nesse caso, a competência é algo que uma pessoa deve fazer ou que deveria estar em condições de fazer. Assim, à análise funcional importam os resultados, e não como as coisas são feitas (MERTENS, 1996).

Baseado na abordagem funcionalista, o processo de formação deve ser “orientado para o desenvolvimento de unidades de competências, identificadas e normalizadas nas análises funcionais, que refletiriam situações de trabalho relevantes, com funções definidas” (ARAÚJO, 2001, p. 111).

c) Abordagem construtivista. Tem sua origem na França e seu principal protagonista é o francês Bertrand Schwartz. Constrói a competência não só a partir da função que nasce do mercado, mas concede igual importância à pessoa, a seus objetivos e possibilidades (MERTENS, 1996).

A matriz de investigação condutivista toma como referência para a construção das competências os trabalhadores e gerentes mais aptos ou de empresas de alto desempenho. Já a matriz de investigação construtivista, preocupa-se em incluir na análise as pessoas de menor nível educacional, visando construir uma análise integrada e participativa dos processos de trabalho (MERTENS, 1996; RAMOS, 2002).

Esta abordagem propõe o desenvolvimento do pensamento complexo, que relaciona “a formação com o trabalho, o saber com o ser, o homem com seu contexto e as capacidades humanas com as funções a realizar” (ARAÚJO, 2001, p. 114). Sua premissa básica quanto ao

desenvolvimento de competências é a reflexão sobre problemas e disfunções encontrados nos processos de trabalho.

Sob esse enfoque a competência,

[...] deve estar centrada no desempenho, incorporar as condições sob as quais esse desempenho é relevante, constituir uma unidade entre contexto produtivo e trabalhador e favorecer o desenvolvimento de níveis maiores de autonomia dos indivíduos diante das situações de trabalho (ARAÚJO, 2001, p. 115).

A abordagem construtivista tem suas bases teóricas na corrente da psicologia denominada “construtivismo”, que considera que o ensino eficaz é o que parte do nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno para levá-lo a um nível superior (ARAÚJO, 2001).

Em termos comparativos, verifica-se que a abordagem condutivista tem a tarefa e a ocupação como conceitos centrais e as competências são caracterizadas como comportamentos que evidenciam um desempenho superior. O enfoque funcionalista tem a função como conceito central, sendo considerado competente o trabalhador que consegue cumprir com êxito os objetivos definidos e produzir os resultados esperados. O enfoque construtivista considera competente o trabalhador que sabe responder eficientemente ao seu contexto produtivo, corrigindo disfunções presentes nas situações de trabalho.

Sobre os processos de identificação das competências, observa-se que o enfoque condutivista procura identificá-las em comportamentos demonstráveis de indivíduos de rendimento superior. A análise funcional procura identificá-las a partir da desagregação dos objetivos produtivos em unidades de competência, ao passo que a abordagem construtivista apóia-se nas capacidades necessárias ao alcance dos objetivos produtivos.

Quanto aos processos formativos, as três abordagens têm em comum o foco nos desempenhos e resultados gerados pelas aprendizagens e a ênfase em processos individualizados. Porém, vão se diferenciar quanto aos procedimentos a serem privilegiados. Segundo Araújo (2001),

[...] enquanto a abordagem condutivista procura centrar sua proposta de desenvolvimento de competências em técnicas de ensino instrumental que possibilitem o exercício e a repetição de condutas de desempenhos considerados de êxito, o enfoque construtivista procura basear sua proposta pedagógica nas pedagogias da alternância e da disfunção, que enfatizam procedimentos que simulem situações reais de trabalho e que possibilitem o ajustamento das capacidades humanas às necessidades das empresas. O enfoque da pedagogia funcional não apresenta uma formulação consistente acerca de uma proposta pedagógica e baseia seus procedimentos de desenvolvimento de competências, no Reino Unido, no controle sobre os organismos certificadores de competências (ARAÚJO, 2001, p. 125).

Apesar das divergências, pontos de convergência também podem ser encontrados entre essas três abordagens, revelando uma unidade.

Os conceitos de competência utilizados pelas três abordagens têm como idéia central o desenvolvimento da capacidade de fazer, e a referência encontra-se nos resultados. Assim, o objetivo principal dos aparatos de formação é desenvolver “capacidades que resultem em serviços e produtos para as empresas” (ARAÚJO, 2001, p. 126).

As três abordagens utilizam processos de identificação de competências nos quais os trabalhadores têm participação ativa, pois visam expropriar seus saberes e experiências individuais e coletivas para que constituam a base dos programas formativos e, portanto, da estruturação dos currículos. Concordam também quanto à divisão das competências em unidades que visam facilitar a estruturação modular da formação.

Essas abordagens se apóiam na idéia de competência normalizada, porém diferem quanto à amplitude da norma: a abordagem condutivista define a norma para ocupações determinadas, ou famílias de ocupações; o enfoque funcionalista define a norma para empresas, setores ou ramos de atividades; e a abordagem construtivista a define por empresa. Todas elas, entretanto, entendem as normas como

[...] representações objetivas sobre o conjunto de padrões válidos para diferentes ambientes produtivos, que servem como base para os programas formativos e para o estabelecimento das condições necessárias para que se alcancem os resultados desejados (ARAÚJO, 2001, p. 126).

As metodologias de formação utilizadas por essas abordagens baseiam-se na organização modular. Elas propõem os métodos ativos, ou seja, aqueles que valorizam a responsabilização dos formados sobre a sua formação. Dispensam, assim, a mediação sistemática do professor, sob o argumento de que este deve assumir o papel de estimulador, e não de formador (ARAÚJO, 2001). Elas têm também como proposta a formação individualizada, contínua e ajustável às demandas do sistema produtivo e privilegiam procedimentos que reproduzam situações reais de trabalho. Todas consideram que a certificação pode comprovar uma capacidade real de trabalho. Para tanto, buscam avaliações que possam verificar o resultado obtido em termos de um saber-fazer, realizando “uma medição da distância do indivíduo ante a norma a partir de critérios de desempenho definidos” (ARAÚJO, 2001, p. 127).

A título de síntese, o QUADRO 1 compara as três abordagens:

QUADRO 1

Abordagens de desenvolvimento de competências

Abordagem / Características	Condutivista	Funcionalista	Construtivista
Base	Corrente behaviorista	Corrente funcionalista	Corrente construtivista
Identificação das competências	Parte da conduta do indivíduo que apresenta um desempenho superior	Parte da descrição do posto de trabalho ou da função	Apóia-se nas capacidades necessárias ao alcance dos objetivos produtivos
Como as competências são vista	Comportamentos que evidenciam um desempenho superior em um posto de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Algo que o indivíduo deve fazer ou que deveria estar em condições de fazer • Importam os resultados, não como as coisas são feitas 	É competente o indivíduo que sabe responder eficientemente ao seu contexto produtivo, corrigindo disfunções presentes nas situações de trabalho
Orientação para o processo pedagógico	Deve ter como meta a promoção de condutas no cumprimento das tarefas	Desenvolver unidades de competências que refletissem situações de trabalho relevantes, com funções definidas	Desenvolver o pensamento complexo, que relaciona a formação com o trabalho, o saber com o ser, o homem com seu contexto e as capacidades com as funções a realizar

Fonte: Dados da pesquisa.

Destacam-se também alguns pontos de convergência entre as três abordagens, como sintetizado a seguir: a) objetivo principal da formação – desenvolver capacidades que resultam em serviços e produtos para as empresas; b) processos de identificação – os trabalhadores têm participação ativa e seus saberes e experiências constituem a base dos programas formativos; c) organização curricular – modular, a partir da divisão das competências em unidades; d) métodos – ativos, que valorizam a responsabilização dos formandos sobre a sua formação; e) docentes – têm papel estimulador, não formador; f) formação – individualizada, contínua e ajustável às demandas dos processos produtivos; e g) certificação – deve comprovar uma capacidade real para o trabalho.

Verifica-se, dessa maneira que, a despeito dos pontos divergentes, a convergência também pode ser encontrada entre essas três abordagens, possibilitando a identificação de uma lógica que caracteriza o modelo de desenvolvimento de competências que vem servindo de orientação para as políticas de formação e gestão da força de trabalho.

2.3.2 A pedagogia das competências

Tem-se compreendido por pedagogia das competências, segundo Araújo (2001)

um conjunto de formulações que se propõe a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas amplas, entendidas como necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho que o mundo produtivo vem colocando (ARAÚJO, 2001, p. 43)

Num esforço de aproximar a formação das demandas da produção, o enfoque nas competências objetiva, segundo a visão de Araújo (2001), conformar a subjetividade dos trabalhadores, visando dar respostas às novas características do sistema produtivo ou, como afirma Perrenoud (1999, p. 32), “responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

O processo de formação é definido em termos 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, devendo ser avaliadas por meio de critérios de desempenho previamente definidos (ARAÚJO, 2001; TANGUY, 2003).

A organização curricular da pedagogia das competências vem sendo feita, principalmente, a partir dos elementos de competência identificados e normalizados. As normas subsidiam a construção dos programas formativos, e o desenho desses programas se ajusta, portanto, às necessidades de contextos produtivos. Por sua vez, conhecimentos, habilidades e atitudes identificados na análise ocupacional devem estar relacionados aos objetivos de uma empresa ou setor de atividade econômica.

De acordo com Tanguy (2003), 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. Sobre isso Perrenoud (1999) afirma que o desenvolvimento de competências na escola não leva à renúncia às disciplinas, uma vez que as competências mobilizam conhecimentos que são, em grande parte, de ordem disciplinar. Em sua visão, a crença de que desenvolver competências transversais levaria a uma formação pluri, inter ou transdisciplinar em detrimento das disciplinas escolares precisa ser superada, sob pena de prejudicar a abordagem por competências. Para ele, “a questão é saber *qual concepção das disciplinas escolares adotar*” (PERRENOUD, 1999, p. 40, grifo do autor).

Para Perrenoud (1999), desenvolver competências na escola não opõe partidários das disciplinas e defensores do pluri, inter ou transdisciplinar, mas, sim, 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 crêem na necessidade de desenvolver competências tanto dentro das disciplinas quanto na sua interseção, trabalhando-se a transferência e mobilização de conhecimentos em situações complexas.

A esse respeito, Ramos (2002) diz que a pedagogia das competências suscita a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento. Ela defende “um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem” (p. 260). Com isso, alguns princípios curriculares¹⁸ são resgatados como importantes, tais como globalização, integração e interdisciplinaridade.

Berger Filho (2003) reafirma isso dizendo que é necessário superar o dilema de centralização da aprendizagem nos conhecimentos ou nas competências. Para ele, a escola deve

[...] oferecer os conhecimentos produzidos pela humanidade, no seu processo histórico, que são significativos para a inclusão de cada grupo de alunos em cada etapa de sua escolarização e de sua vida, os caminhos para ter acesso a estes conhecimentos e aos que vierem a ser produzidos e as competências para mobilizá-los e colocá-los em ação (BERGER FILHO, 2003, p. 1).

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).

Araújo (2001) acrescenta que, pelo fato de essa pedagogia preocupar-se com a contextualização dos conteúdos, idéias como transversalidade¹⁹ e transferibilidade são consideradas na organização curricular.

Segundo Araújo (2001, p. 46), a idéia 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 remetem a um saber, a um saber-fazer e a um saber-ser vinculados a um contexto específico.

¹⁸ A idéia de currículo integrado tenta contemplar argumentos que se baseiam na necessidade de compreensão global do conhecimento e de maiores parcelas de interdisciplinaridade (RAMOS, 2002).

¹⁹ Competências transversais são aquelas que se encontram na interseção de diferentes disciplinas (PERRENOUD, 1999).

Sob o enfoque das competências, a organização modular do currículo é considerada a mais adequada, uma vez que cada módulo²⁰ 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 (ARAÚJO, 2001; CINTERFOR, 2004).

Segundo Araújo (2001), 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, a pedagogia das competências privilegia o método de ensino por problema²¹, que permite mobilizar, de forma combinada, conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou parecidas com a realidade.

Uma das vertentes desse método, conhecida como “aprendizagem baseada em problemas” (*Problem Based on Learning – PBL*)²², envolve a elaboração de problemas por uma comissão especialmente designada para esse fim. Tais problemas devem ser tantos quantos sejam os temas essenciais que os alunos devem estudar a fim de cumprir o currículo e sem os quais não podem ser considerados aptos para exercer a profissão. Há uma seqüência de problemas a serem estudados, sendo que ao término de um inicia-se o estudo do outro. Ao final de cada módulo, o conhecimento adquirido em cada tema é avaliado com base nos objetivos e nos conhecimentos científicos (BERBEL, 1998).

²⁰ Um módulo compreende um conjunto de saberes (técnicos, sociais e atitudinais) ordenados por afinidade formativa. Representa a unidade de oferta educativa.

²¹ Método desenvolvido por Dewey (1859–1952), para quem o programa escolar “deve ser organizado de maneira a oferecer aos alunos a oportunidade de se dedicar a atividades próprias de suas situações de vida afetiva, de tal forma que, sentindo-se membros que contribuem e participam de uma comunidade de vida cooperativa, possam evocar e aproveitar os conhecimentos e habilidades proporcionados pela ciência, pela história e pela arte para resolver problemas ou dificuldades que vivenciam” (SEBARROJA et al., 2003, p. 54).

²² A PBL surgiu na década de 1960, no Canadá, e estendeu-se para dezenas de escolas em diversos países. Foi inicialmente concebida para a formação médica, mas vem sendo também adotada para a educação de profissionais dos mais diversos campos, incluindo o ensino de pós-graduação e educação permanente (MAMEDE et al., 2001).

Outra vertente é a denominada “metodologia da problematização”. Ambas têm características diferentes, embora sejam comumente confundidas, como afirma Berbel (1998).

No caso do que se convencionou chamar de “metodologia da problematização”, os problemas são extraídos da realidade, a partir da observação feita pelos estudantes. Observada sob diferentes ângulos,

“[...] a realidade manifesta-se para alunos e professores com suas características e contradições, nos fatos concretos e daí são extraídos os problemas. A realidade é problematizada pelos alunos. Não há restrições quanto aos aspectos incluídos na formulação dos problemas, já que são extraídos da realidade social, dinâmica e complexa” (BERBEL, 1998, p. 149).

Acrescenta-se a abordagem por situações-problema²³, citada por Perrenoud (1999), que a considera diferente. Ele 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*” (p. 57), 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 a 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

²³ Desenvolvida por Philippe Meirieu (1989) e retomada por muitos didáticos nas disciplinas mais variadas. (PERRENOUD, 1999).

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 e TANGUY, 2003, p. 18).

A pedagogia das competências valoriza também 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, pois é visto como mecanismo de validação dos saberes e capacidades desenvolvidos. Propõe formas de avaliar que verifiquem os resultados práticos alcançados pelos alunos nas situações colocadas, ou seja, o que o indivíduo é capaz de fazer. Dessa maneira, privilegia-se o desempenho ou a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento, e não a sua aquisição propriamente dita. Assim, a aferição das competências se faz por meio de provas realizadas em situações reais ou por simulação, e a avaliação dessa medição se realiza com base em indicadores de domínio preestabelecidos.

Sobre essa questão da avaliação, Perrenoud (1999) diz 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’. 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).

Para ele, não se trata apenas de pensar uma avaliação formativa, essencial para as situações-problema. Ele considera ser “impossível avaliar competências de maneira padronizada” (PERRENOUD, 1999, p. 78), ou seja, organizando-se um exame de competências em que se colocam todos no mesmo patamar. Assim, o professor não deve avaliar por meio de comparações entre alunos, e sim, por meio de comparações entre a tarefa

a realizar, o que o aluno fez e o que faria se fosse mais competente. Os mesmos indicadores de competências devem, então, ser levados em conta, porém em estágios diferentes de sua construção. E o professor deve estar ciente de que no fim do período letivo a avaliação será certificativa. Dessa forma, na perspectiva de Perrenoud (1999, p. 78), “a avaliação das competências não pode ser senão complexa, personalizada e imbricada no trabalho de formação propriamente dito”.

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; e 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.

Vargas e Casanova e Montanaro (2001) reforçam essa perspectiva afirmando que a pedagogia que serve à formação de competências baseia-se na idéia de que “o docente é um facilitador do processo” (p. 72, tradução nossa).

Essas idéias são também reforçadas por Perrenoud (1999), que afirma que se espera do professor uma transformação de sua relação com o saber, de sua forma de dar a aula, enfim, de sua própria identidade e de suas competências profissionais. A meta é, antes, fazer aprender do que ensinar. Segundo esse autor, a abordagem por competências convida o professor a:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados: “determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação” (PERRENOUD, 1999, p. 53) – ou seja, estes constituem recursos para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões;

- trabalhar regularmente por problemas: colocar os aprendizes em situações que os obriguem a alcançar uma meta, a resolver problemas e tomar decisões;
- criar ou utilizar outros meios de ensino: trabalhar por situações-problema envolve a sua produção sob medida, desviar-se de ferramentas e objetos concebidos para outros fins e utilizar, “por exemplo, de preferência *softwares* didáticos, aplicativos (editor de texto, programas de desenho ou de gestão de arquivos, planilhas e calculadoras) que são os auxiliares diários das mais diversas tarefas intelectuais” (p. 62);
- negociar e conduzir projetos com seus alunos: a tarefa do professor deve consistir em propor as situações-problema, porém negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para muitos alunos;
- adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar: “tudo dependerá do nível e da implicação dos alunos, dos projetos implementados, da dinâmica do grupo-aula” (p. 63) e, sobretudo, de eventos anteriores, uma vez que cada problema resolvido pode levar a outros, podendo ser salutar interromper seqüências e definir novos projetos;
- implementar e explicitar um novo contrato didático: o papel do aluno em uma pedagogia que envolve situações-problema é “implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências” (p. 65);
- praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho: a avaliação formativa integra-se à gestão das situações-problema; e
- dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar: os professores, por mais especialistas que sejam, deveriam ser responsáveis pela formação global de cada

aluno, percebendo e valorizando as transversalidades potenciais nos programas e atividades didáticas.

2.4 Da noção de qualificação à noção de competências

A passagem da lógica do posto de trabalho para a lógica das competências suscita discussões a respeito do uso de noções como *qualificação* e *competência*.

A noção de qualificação está ancorada ao modelo taylorista/fordista de organização do trabalho e é “definida pelas exigências de um emprego e mais especificamente, pelas ‘especificações técnicas das máquinas’”, como afirma Dubar (1998, p. 2). Isso equivale a dizer que a qualificação “é concebida como sendo ‘adstrita’ ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador” (MANFREDI, 1998, p. 18).

Assim entendida a qualificação, a formação para o trabalho visa garantir apenas a preparação do trabalhador para o desempenho de tarefas/funções específicas e operacionais. Enfatizam-se aspectos técnico-operacionais em detrimento de uma fundamentação mais teórica e abrangente (MANFREDI, 1998, p. 19).

A adoção da produção flexível e de novas formas de organização do trabalho vai levar à discussão quanto à substituição dessa noção pela noção de competências. Nesse sentido, Manfredi (1998) considera que há uma ressignificação da qualificação e a sua substituição pela competência.

A discussão sobre a qualificação remetia a um processo de trabalho parcelado, cujas tarefas eram prescritas e apenas exigiam do trabalhador a capacidade de execução precisa. Já o modelo da competência aponta para relações de trabalho flexíveis e autônomas. Sob essa perspectiva, o trabalhador deverá conhecer todo o processo de produção, “havendo, desta maneira, a superação da dicotomia pensar/fazer” (MOURÃO, 2003, p. 3). Passa-se a privilegiar capacidades desenvolvidas pela força de trabalho por meio da experiência

(qualificações tácitas), bem como os comportamentos necessários para responder adequadamente às novas exigências.

Quando se realiza a comparação entre a concepção tecnicista de qualificação e o modelo da competência, verifica-se que ambos vão definir a qualificação sob a ótica de um modelo capitalista de trabalho. De outro lado, parece haver distinções entre elas de ordem qualitativa. Enquanto a primeira é mais restrita, sendo limitada do ponto de vista técnico-científico, a segunda considera a qualificação em patamar mais abrangente, incorporando à perspectiva técnico-operacional dimensões subjetivas de ordem psicossocial e cultural. O modelo da competência amplia o conteúdo e os requisitos da qualificação no que tange às habilidades e aptidões necessárias ao exercício de novas funções ou, mesmo, à reintegração das situações de trabalho, em função das mudanças introduzidas nas empresas (MANFREDI, 1998).

Delors (2003, p. 94) reforça essa visão afirmando que se passou a exigir uma competência que se apresenta “como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco”. Junte-se a isso a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança. Nessa perspectiva, para esse autor, a noção de competências vem substituindo a de qualificação.

Desaulniers (1997, p. 54) complementa essas idéias afirmando que tem sido verificada constante recomposição dos saberes dos trabalhadores, que inclui “saberes que não estão diretamente ligados aos postos de trabalho”. Isso faz com que “o lugar da qualificação propriamente dita (saber-fazer) seja ocupado pela competência, onde o saber assume uma atribuição de sujeito e a relação cognitiva tende a definir-se sobre o modo de ser (ser

competente) e não mais sobre aquele de ter [...] uma qualificação” (DESAULNIERS, 1997, p. 54).

Sem entrar em mais detalhes a respeito dessa discussão, ressalta-se que há argumentos que enfatizam a superação da noção tradicional de qualificações e que fortalecem as discussões sobre essa nova noção: a de competências.

2.5 Para “tentar” entender competências

A *competência* é uma noção marcada por sua polissemia, sendo que o seu significado varia em função daqueles que a utilizam (LÉVY-LEBOYER, 1997; SHIROMA e CAMPOS, 1997). Porém, a despeito de permanecer como um dos termos mais difusos no âmbito do desenvolvimento gerencial e da literatura sobre organizações e ocupações, vem se impondo, em especial, a partir das últimas duas décadas do século XX (JUBB e ROBOTHAM, 1997; LÉVY-LEBOYER, 1997).

A competência assume lugar em diferentes esferas de atividades, tais como a economia, o trabalho, a educação e a formação, e tende a substituir a posição central ocupada por outras noções que até então prevaleciam. Na esfera do trabalho, por exemplo, tende a substituir a noção de qualificação; e, no âmbito educativo, as noções de saberes e conhecimentos. Guardadas as diferenças entre os sentidos utilizados em cada um desses domínios, a noção de competências está muito associada a desempenho e a eficiência (ROPÉ e TANGUY, 2003).

O tema vem sendo estudado também no plano organizacional, sob a ótica da estratégia, e em nível individual, sob o ponto de vista instrumental e aplicado. No último caso, verifica-se grande parte das contribuições na esfera da educação e também no âmbito do trabalho, que inclui a gestão de pessoas.

A diversidade de conceitos encontrados na literatura sobre o tema levou estudiosos a esforços de sistematização dessa noção a partir de seus significados e usos, tendo-se como exemplo os trabalhos de Bitencourt (2001) e Rodrigues (2004).

No trabalho de Bitencourt (2001), são apresentados nada menos do que 21 conceitos de diferentes autores, que foram agrupados pela autora em oito ênfases às quais se relacionam tais conceitos de competências: a) formação – desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes; b) aptidão – capacitação; c) ação – práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos; d) mobilização – articulação de recursos; e) resultados – busca de melhores desempenhos; f) perspectiva dinâmica – questionamento constante; g) autodesenvolvimento – processo de aprendizagem individual no qual a responsabilidade maior desse processo deve ser atribuída ao próprio indivíduo; e h) interação – relacionamento com outras pessoas.

A seguir, são apresentados, a título de exemplo²⁴, conceitos que espelham cada uma dessas ênfases.

Os aspectos de *formação* e *interação* aparecem no conceito dado por Bitencourt (2001):

[...] processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de gestores a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização e da sociedade (BITENCOURT, 2001, p. 30).

Do conceito de Pujol (1999), tira-se o sentido de *aptidão*.²⁵ Para ele, competência é a capacidade de uma pessoa para realizar uma atividade, aplicando os conhecimentos, destrezas e atitudes requeridas em uma determinada gama de funções, em situações e contexto definidos.

²⁴ Para mais conceitos, Cf. BARATO, 1998; BARBOSA et al., 2002; BECKER et al., 2001; DESAULNIERS, 1997; DUCCI, 1996; DUTRA et al., 1998; FLEURY E FLEURY, 2001a; GONCZI, 1996; HALL, 1988; HASE et al., 1998; LE BOTERF, 2003; LÉVY-LEBOYER, 1997; MERLE, ([s.d.]); RUAS, 2001; SANDBERG, 1994; TRUJILLO, 2000; ZARIFIAN, 1996 e 2001; ZÚÑIGA ([s.d.]).

²⁵ O termo *aptidão* está sendo usado aqui com o sentido de “habilidade ou capacidade resultante de conhecimentos adquiridos” (FERREIRA, [s.d.], p.121).

Ruas (2005) apresenta referências sobre a aplicação da noção de competências que envolvem aspectos como *ação*, *mobilização* e *resultados*. Nesse sentido, as competências podem ser entendidas como a ação que combina e mobiliza capacidades e recursos tangíveis (quando for o caso). Segundo esse autor

[...] a mobilização das capacidades e recursos e, portanto, o exercício da competência vai estar sujeita aos resultados desejados e às condições que se colocam no contexto. [...] Assim, a seleção e a combinação das capacidades que vão ser mobilizadas sob a forma de competência são diretamente dependentes do resultado que se pretende obter com essa ação (RUAS, 2005, p. 40).

Hipólito (2000) apresenta aquilo que considerou como um “conceito ampliado de competências”, a partir da análise dos trabalhos de diversos autores.²⁶ Segundo ele, esse conceito é ampliado, pois considera-se competências

[...] não somente como o *estoque* de conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo mas como os *resultados*, a *produção*, a *entrega* resultante de sua mobilização, que ocorre *ad hoc* em situações de trabalho num fenômeno denominado “*alquimia organizacional*”. O conceito sinaliza, portanto, que a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades *em estoque*, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: ‘valor econômico’ para a organização e ‘valor social’ para o indivíduo (HIPÓLITO, 2000, p. 7).

Nesse conceito verifica-se, dentre outros, a *perspectiva dinâmica* da competência: questionamento constante, conforme classificação de Bitencourt (2001).

A ênfase no *autodesenvolvimento* aparece no conceito de competência revisado por Bitencourt ao final de seu trabalho (BITENCOURT, 2001), que engloba, também, questões como práticas voltadas ao ambiente externo da empresa (convivência social) e auto-realização, conforme se segue:

Entende-se competências como o processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes onde o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às

²⁶ Cf. DURAND, 1998; FLEURY E FLEURY, 2000; LE BOTERF, 1994; Mc LAGAN, 1997; ULRICH et al., 1995; ZARIFIAN, 1996.

atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização) (BITENCOURT, 2001, p. 230).

Outra importante contribuição para a sistematização da noção de competências foi dada por Rodrigues (2004), como citado anteriormente. Partindo da análise da noção de competências nos âmbitos organizacional e individual, esse autor sintetizou os principais eixos de análise que combinam diferentes perspectivas sobre essa noção, conforme apresenta a FIG. 3:

DESEMPENHO	
M	ECONOMIA E ESTRATÉGIA
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empresa: coleção de recursos, capacidades e competências ▪ Recursos conferem à empresa dimensão idiossincrática e distintiva ▪ Heterogeneidade, baixa-mobilidade e replicabilidade dos recursos como fatores que conferem vantagens ▪ Rotinas como repositórios da memória e dos conhecimentos da empresa (saber-fazer) ▪ Capacidades concebidas tanto como um tipo especial de ativo intangível quanto um padrão ou rotina empregada na criação, reprodução e comercialização de produtos ▪ Competências: aptidão ou disposição da empresa em coordenar de forma duradoura o desenvolvimento e a utilização de ativos com o propósito de atingir objetivos
	RESULTADOS
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência: capacidade – o que deve ser feito – para se obter um resultado ▪ Acervo de conhecimentos e habilidades orientados a resultados ▪ Ênfase preponderante no fluxo – processo de aprendizado – ao invés do estoque – o que foi aprendido (qualificação) ▪ Reconhece as qualificações adquiridas pelo trabalhador por vias diversas, seja através de meios formais (codificado), por meio da experiência de trabalho (tácito) ou da combinação de ambos ▪ Consubstanciada por um contexto e uma função concreta
A	PROFISSIONALIZAÇÃO
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência: abordagem de natureza estratégica ▪ Resulta da evolução, tanto da organização quanto da gestão ▪ É própria a cada empresa, departamento ou unidade de negócios ▪ Tomar iniciativa, assumir responsabilidade, conhecimento prático, mobilizar rede de atores ▪ Desempenho competente como resultante da combinação e mobilização de recursos incorporados – conhecimentos, capacidade, qualidades pessoais e experiência – e disponíveis no ambiente de trabalho – redes profissionais, bancos de dados
R	GERÊNCIA
O	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência: característica profunda de um indivíduo em relação a um desempenho eficaz e/ou superior em um posto ou situação dada ▪ Conjunto de atributos – detidos por uma pessoa ▪ Colocação em prática, de forma integrada, de atitudes, traços de personalidade e conhecimentos adquiridos ▪ Características que distinguem o desempenho superior do bom desempenho
	SOCIAL
	M
	I
	C
	R
	O

FIGURA 3: Modelos de análise de competências

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2004, p. 39)

Em seu trabalho, Rodrigues (2004) dá especial destaque a essa noção na perspectiva da *competição baseada em competências*, que integra conceitos das abordagens da firma sob o enfoque da *visão baseada em recursos* (VBR) e das *capacidades organizacionais*. Ele parte

do entendimento de que “as forças competitivas das empresas repousam sobre capacidades organizacionais aprendidas” (CHANDLER, citado por RODRIGUES, 2004, p. 15)²⁷.

Na seqüência, dá-se especial destaque a conceitos encontrados na literatura que discute o tema no âmbito da educação.

Para Desaulniers (1997, p. 54) a competência representa “a capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, da qualificação e da experiência social”. Tal noção baseia-se, fundamentalmente, nos resultados. Ela envolve diversas esferas sociais, e por isso favorece usos e interesses variados – às vezes opostos, entre si.

A autora apresenta também o seguinte conceito de competência: “um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz” (DESAULNIERS, 1997, p. 56).

Perrenoud (1999) define competência como sendo “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” (p. 7, grifo do autor). Isso significa que, para enfrentar uma situação da melhor forma possível, é necessário colocar em ação e sinergia diversos recursos cognitivos complementares. As competências manifestadas na ação não são, em si, conhecimentos, mas elas os utilizam, integram e mobilizam.

Silva Júnior e González (2001) alertam para as dificuldades quanto à definição do que seja competência. Não obstante, eles apontam três pontos de concordância no debate teórico sobre o tema (SILVA JÚNIOR e GONZÁLEZ, 2001, p. 63): a) a competência enquanto qualidade introjetada no trabalhador por meio de sua prática, “tornando-se um valor de sua singularidade, de sua ideologia/cultura, de sua forma de ser”; b) ela não tem sentido na

²⁷ Para mais informações a respeito dessas abordagens, Cf. PENROSE, 1962; TEECE E PISANO E SHUEN, 1994; PRAHALAD E HAMEL, 1995; SANCHEZ E HEENE E THOMAS, 1996.

condição de potência, mas, sim, como ato efetivo, ou seja, numa prática social em que são mobilizados conteúdos cognitivos e outros saberes para resolver problemas “sem indagar as suas razões estruturais de emergência”; e c) “essa nova forma de sociabilidade se consolida, bem como os conteúdos cognitivos se adensam”.

Para esses autores, a orientação do trabalhador para as competências não é uma demanda linearmente direta das mudanças tecnológicas, mas “uma teoria que busca orientar processos de reprodução social para a produção de um novo tipo de homem, num contexto de produção de um novo *pacto social*, em momento presente do capitalismo” (SILVA JÚNIOR e GONZÁLEZ, 2001, p. 63).

Rey apresenta dois sentidos para a noção de competências utilizados na escola: ora a competência “é concebida como uma potencialidade invisível, interior, pessoal, suscetível de gerar uma infinidade de *performances*”²⁸, ora ela se define como uma série de comportamentos especificados, observáveis, exteriores (REY, 2002, p. 27, grifo do autor).

Kuenzer (2002, p. 10) conceitua competência como “a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida”. Tal conceito vem sendo vinculado à perspectiva de solução de problemas por meio da mobilização de conhecimentos e de sua transferência para novas situações. Ou seja, supõe “a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos” (p. 10).

Ramos (2002, p. 79) vê a competência como “o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais”.

Ropé e Tanguy (2003) apresentam o seguinte conceito:

²⁸ Sobre isso, Rey (2002) apresenta o seguinte exemplo: cada indivíduo é capaz de produzir uma infinidade de frases providas de sentido em sua língua e de reconhecer espontaneamente frases ditas nessa mesma língua, mesmo sendo incapaz de dizer por quê. Nesse sentido, uma capacidade desse tipo é inacessível a uma observação externa e o indivíduo também não é capaz de dizer como faz para emitir frases suscetíveis de serem compreendidas.

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício... Ela supõe conhecimentos fundamentados... geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (ROPÉ e TANGUY, 2003, p. 16).

Tanguy (2003) apresenta o conceito de competência fixado pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) da França, em léxico distribuído aos professores da Seção de Educação Especializada, que é o seguinte: “COMPETÊNCIA: aptidão para realizar, em condições observáveis, conforme exigências definidas”. (p. 63)

São também encontrados alguns conceitos de competência em documentos do Ministério da Educação do Brasil (PCNs e DCNs), conforme apresentado a seguir.

Nos PCN da educação básica, bem como nas DCN dos cursos de graduação (BRASIL, 1998b e 2002), salienta-se que a formação deve estar relacionada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam, de acordo com Brasil (1998b, p. 138) “a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos”.²⁹

Especificamente nos PCN para o ensino médio, encontra-se um conceito de competência dado por Perrenoud³⁰ (citado por BRASIL, 2004a, p. 30): “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Outro conceito aparece no documento que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, sendo a competência profissional entendida como: “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e

²⁹ O MEC considera ainda que, de acordo com as tendências contemporâneas, a formação deve ser vista como um processo contínuo. A formação em nível de graduação, especificamente, é considerada como uma etapa inicial da formação continuada, devendo ter caráter permanente (BRASIL, 2001).

³⁰ PERRENOUD, Philippe. L'art de construire des compétences. *Nova Escola*, 135, set. 2000a. Disponível em: <http://www.uol.com.br/novaescola/ed/135_set00/html/perre_frances.DOC>. Acesso em: ago. 2002.

habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.³¹ (BRASIL, 1999b, p. 2).

Berger Filho (2003) apresenta como conceito de competências aquele que, segundo ele, embasou a elaboração da proposta das DCN, dos PCN para o ensino médio e dos Referenciais Curriculares para a Educação Profissional: “entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber fazer” (p. 3). Ele afirma ainda que “as competências são operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada” (p. 3).

Esse autor diz que tal conceito foi uma reconstrução daquele que vinha sendo utilizado, quer pela recente tradição anglo-saxônica, quer pela tradição francesa, tendo havido uma maior aproximação desta última. O princípio básico para a sua construção foi a idéia de

[...] construção de estruturas mentais na apropriação pela mente humana dos conhecimentos e da constituição mesmo de conhecimentos pela relação de integração com o meio humano, social e natural, que geravam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais e de reutilizar estes elementos de forma criativa em novas situações (BERGER FILHO, 2003, p. 2).

Tendo como referências básicas os trabalhos de Piaget e Chomsky, Berger Filho (2003) apresenta pontos de convergência entre ambos que concebem o ser humano com a capacidade inata de construir o conhecimento, de construí-lo na interação com o mundo, de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente, e “de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no *desempenho* as possibilidades que as

³¹ O *conhecimento* refere-se ao *saber*. As *habilidades* dizem respeito ao *saber fazer*, que está relacionado com a prática do trabalho. O *valor* expressa-se no *saber ser*, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (BRASIL, 1999b).

competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem *in potentia*” (BERGER FILHO, 2003, p. 2, grifo do autor).

Analisando os diversos conceitos atribuídos ao tema, a conclusão a que se chega, em concordância com Ropé e Tanguy (2003, p. 16) é: “a competência é inseparável da ação.” Ou, nas palavras de 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”.

Na perspectiva desse autor, os esquemas de mobilização dos diversos recursos cognitivos em situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática, de treinamento e de experiências renovadas. Esse treinamento, por sua vez, só é possível se o indivíduo tiver tempo para viver as experiências e analisá-las (PERRENOUD, 1999).

Decorre daí aquilo que classificou como “*conflito de prioridade*” (PERRENOUD, 1999, p. 10, grifo do autor). Ele considera que é impossível, em um limitado número de anos de escolaridade, cobrir programas que incorporam grande quantidade de conhecimentos, a não ser que se abra mão, em grande medida, da construção de competências. Apesar de serem complementares a formação de competências e os conhecimentos, o conflito entre ambos pode aparecer, em particular, na divisão do tempo de trabalho na aula.

Outra conclusão a que se chega, concordando com Desaulniers (1997), diz respeito à insistência verificada nos diversos conceitos quanto ao fato de a construção da competência supor todos os tipos de saberes (formais, informais, teóricos, práticos/da experiência e sociais), desde que sejam articulados de maneira eficaz, em face dos desafios do posto de trabalho.

Segundo essa autora, isso vai implicar ações pedagógicas que enfatizam os objetivos que desenvolvem as habilidades que configuram o desempenho do trabalhador, considerado como a expressão de competência. (DESAULNIERS, 1997).

Por fim, uma última observação se faz sobre os significados de competência encontrados na literatura em geral: ora aparece o termo *competência* (no singular), ora *competências* (no plural). *Competência* (no singular) tem o mesmo sentido que *competence* (na língua inglesa) e “designa áreas de trabalho em que a pessoa é competente”, como afirmam Fleury e Fleury (2001b, p. 18). Representa desempenho no cargo e denota resultados.

Competências (no plural) carrega o mesmo sentido de *competency* (também na língua inglesa). Nesse caso, está relacionado a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao indivíduo para a realização de um trabalho. Referem-se “a dimensões do comportamento que estão por trás de um desempenho competente” (FLEURY e FLEURY, 2001b, p. 18).

Analisando esses sentidos, Brandão e Guimarães (2001) explicam que “uma competência se traduz tanto pelo resultado alcançado como pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atingi-lo” (p. 13). Nesse caso, verificam-se semelhanças conceituais entre ambos os termos, *competência* e *desempenho*. “O resultado alcançado (desempenho) representa, em última instância, a própria competência do indivíduo” (p. 13).

2.6 A inserção das competências na educação e no ensino superior, em nível de graduação

Verifica-se no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, a promoção de ajustes estruturais e fiscais, bem como de reformas orientadas para o mercado, que vão ao encontro das recomendações feitas por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (ALTMANN, 2002; PEIXOTO, 2002).

O Banco Mundial, especificamente, ganhou importância estratégica na reestruturação e abertura econômica dos países em desenvolvimento e teve a sua atuação revigorada no Brasil a partir da década de 1980. Ele vem atuando de forma a impor uma série de condições para a concessão de novos empréstimos, intervindo na formulação da política interna e na legislação desses países (DOURADO, 2002; SOARES, 2003).

Após a “crise mexicana”, de 1994, além das políticas já propostas quanto ao processo de desregulamentação e abertura econômica, um novo pacote de reformas foi definido, aliando tais políticas à execução de programas sociais. Entre elas encontra-se a reforma no sistema educacional (SOARES, 2003). Tem sido notório o papel que esse organismo vem exercendo no âmbito da educação na América Latina ao difundir, entre outras medidas, “uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002, p. 238).

Sob o enfoque do Banco Mundial, a educação passa a ser vista, “principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação” (SOARES, 2003, p. 30). De acordo com essa lógica neoliberal, para que um país seja competitivo precisa atrair capitais que invistam na produção exportável, de alta produtividade, qualidade e flexibilidade. Nessa perspectiva, a oferta de uma força de trabalho social e tecnicamente flexível torna-se uma das recomendações a serem atendidas (CORAGGIO, 2003).

Sinteticamente, a política do Banco Mundial para a educação considera os seguintes aspectos, dentre outros: descentralização dos sistemas (ênfase no localismo e na desarticulação de setores organizados), desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias ao trabalho flexível, realocação de recursos públicos para a

educação básica, ênfase na avaliação e eficiência, implementação de programas compensatórios (exemplo: saúde e nutrição) onde for necessário e capacitação docente em programas de formação em serviço (DOURADO, 2002).

É nesse contexto e sob a influência desses organismos multilaterais que o ensino no Brasil vai passar por um processo de reforma, que se tornou mais profundo a partir do mandato de FHC, conforme afirmado anteriormente. Esse governo defendeu a tese de que a educação escolar tinha o papel de propulsar o desenvolvimento econômico, funcionando como viabilizadora da inserção competitiva do País nos novos processos econômicos internacionais. Assim, caberia à escola a sua readaptação visando à formação de um “novo tipo de profissional adequado para atuar em níveis de interlocução e produção mais complexos e diferenciados” (HAGE, 1999/2000, p. 11).

As novas políticas implementadas vêm sendo balizadas, especialmente, por mudanças jurídico-institucionais, que tiveram impulso com a aprovação da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) (DOURADO, 2002). A partir daí, observa-se que, em meio às reformas, as alterações curriculares vêm adquirindo centralidade. No caso da educação básica, pode-se destacar a elaboração dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), articuladas à reforma da educação profissional, “onde prevalece o ideário da flexibilidade curricular e da sintonia com a vida e com a empregabilidade.” (CATANI et al., 2001, p. 72).

No que se refere ao ensino superior³² em nível de graduação, o governo tem considerado a flexibilização curricular e a avaliação como eixos articuladores das transformações. A expectativa, segundo Peixoto (2002, p. 191), é de valorização da elaboração de projetos pedagógicos mais específicos esperando com isso, “atender interesses

³² A educação superior, conforme o art. 44 da LDB, abrange os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais por campo de saber; de graduação; de pós-graduação – compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; e de extensão (BRASIL, 1996).

regionais, combater a evasão, aumentar a participação dos setores que integram a formação, ampliar o espaço do aluno na definição de seu currículo e atender às demandas do mercado de trabalho”. Outro aspecto que se destaca diz respeito ao processo de diversificação e diferenciação da educação superior, seja sob o ponto de vista institucional, seja sob a ótica da oferta de cursos e de suas modalidades de organização.

A análise das DCN para os cursos de graduação³³ mostra que há sintonia com as discussões em âmbito internacional referentes a diplomas e perfis profissionais em relação às transformações da sociedade e do mundo do trabalho. Visa-se a ajustar os perfis profissionais e os modelos de formação ao novo paradigma da produção capitalista a partir de dois aspectos principais: a polivalência e a flexibilidade profissionais (ALTMANN, 2002; CATANI et al., 2000; PEIXOTO, 2002). Essa proposta compreende

[...] a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões e em distintos ramos de atividade, levando ao repensar do perfil profissional e dos programas de formação/qualificação/requalificação de diferentes instituições formadoras (PEIXOTO, 2002, p.192).

A partir dessas expectativas, verifica-se que vem ocorrendo um reformismo curricular em quase todas as instâncias de formação no País. No que se refere aos cursos de graduação, a reforma curricular foi iniciada pela SESu/MEC, a partir da publicação do Edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, que convocava as IES a apresentarem propostas que seriam então sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. Esse edital fornecia orientações básicas para a organização das DCN no que tange aos seguintes assuntos: perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas e conteúdos curriculares (BRASIL, 2004b; CATANI et al., 2000 e 2001).

Esperava-se com isso alcançar alguns objetivos, como: definir um perfil de formando que pudesse contemplar competências intelectuais que refletissem a heterogeneidade das demandas sociais em relação aos profissionais; propor, ao invés do sistema de currículos

³³ Parecer CNE/CES n. 146/2002.

mínimos até então vigente, linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se desejava desenvolver; e fornecer uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2004b).

[...] a idéia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (CATANI et al., 2001, p. 73).

A partir de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a aprovar³⁴ e instituir, por meio de uma série de pareceres, as DCN dos cursos de graduação. Entre os objetivos e metas presentes nessas diretrizes, encontra-se:

[...] conferir maior autonomia as IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente (BRASIL, 2004b).

Dentre esses objetivos, Catani et al. (2001) chamam a atenção para o fato de a graduação ser concebida como etapa inicial da formação de profissionais, tendo em vista que há uma compreensão de que o acompanhamento das mudanças no mundo moderno deverá exigir um processo de educação continuada. Segundo eles, vem daí a ênfase dada às mudanças que visam tornar os currículos mais flexíveis.

Esses autores afirmam também que a flexibilização curricular está associada à reestruturação produtiva do capitalismo e à idéia de que a formação de profissionais adaptáveis às mudanças no mundo trabalho e às demandas do mercado pode dar resposta aos problemas de emprego. Nesse sentido, a flexibilização da formação nos cursos de graduação objetiva a sua adaptação constante a cada nova realidade do mercado (CATANI et al., 2001).

³⁴ Não estavam aprovadas, até o início do primeiro semestre de 2007, as DCN para os seguintes cursos: Artes Visuais, Ciência da Computação, Economia Doméstica, Engenharia da Computação, Estatística, Licenciatura em Computação, Meteorologia, Oceanografia, Geologia e Sistemas de Informação (BRASIL, 2007).

No caso da graduação em Administração, as DCN foram inicialmente aprovadas e publicadas pelo Parecer n. 0146/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES). Esse mesmo Parecer estabelece também as DCN dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e *Design*. Nele constam diretrizes comuns a esses 11 cursos (referentes a: projeto pedagógico, organização curricular, estágios e atividades complementares, acompanhamento e avaliação, monografia), bem como diretrizes específicas por curso (tratam aspectos peculiares a cada um deles: perfil desejado do formando, competências e habilidades, conteúdos curriculares) (BRASIL, 2002).

As diretrizes específicas para o curso de graduação em Administração foram aprovadas no ano seguinte, por meio do Parecer CNE/CES n. 134, de 4 de junho de 2003, publicado em 05/09/2003 no Diário Oficial da União (DOU) (BRASIL, 2003). Em 2 de fevereiro de 2004, a Resolução CNE/CES n. 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado (BRASIL, 2004c). Esta, por sua vez, foi revogada pela Resolução CNE/CES n. 4, de 13 de julho de 2005, que também institui as DCN do curso de graduação em Administração (BRASIL, 2005).

O Parecer CNE/CES n. 146/2002 estabelece, enquanto perfil desejado do formando, o que se segue:

[...] capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2002, p. 13).

Esse perfil, com alterações mínimas em seu texto, foi mantido na Resolução CNE/CES n. 1/2004 e na Resolução CNE/CES n. 4/2005, conforme se segue:

[...] capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento

qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2004c, p. 2; 2005, p. 2).

As competências e habilidades mínimas definidas para o egresso do curso, conforme consta no Parecer CNE/CES n. 146/2002 são:

[...] 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; desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; 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; 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; 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 (BRASIL, 2002, p. 13).

Além dessas, a Resolução CNE/CES n. 1/2004 e a Resolução CNE/CES n. 4/2005, acrescentaram mais duas, a saber:

[...] desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2004c, p. 2; 2005, p. 2).

Ficou estabelecido também que os projetos pedagógicos e sua organização curricular devem contemplar conteúdos conforme o que se segue: a) 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; b) 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; c) 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; e d) formação complementar – estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (BRASIL, 2005).

A análise desse modelo proposto pelas DCN permite concluir que o planejamento dos currículos tendo como ponto de partida um perfil de egresso formatado e competências e habilidades previamente estabelecidas vai ao encontro de recomendações do Banco Mundial para a organização da educação, que deve partir da especificação de objetivos de aprendizagem que sejam observáveis e, logo, mensuráveis (ALTMANN, 2002).

Outra conclusão a que se chega é de que a introdução da noção de competências no ensino superior em nível de graduação, assim como nos demais níveis da educação brasileira, induz à inclusão de novos conteúdos nos currículos dos cursos que melhor espelhem as competências e habilidades que se deseja formar no estudante. Exige também novas formas de organização do trabalho, reorientando a formação dos docentes, novas formas de incorporação dos conhecimentos adquiridos na prática, metodologias diferentes daquelas até então utilizadas e novas maneiras de avaliar. Em suma, a incorporação de tal noção na educação dá um novo norteamento à organização curricular, à prática e à gestão educacional.

2.7 Panorama da educação superior no Brasil, em nível de graduação, a partir da década de 1980

Os resultados das propostas governamentais de reforma da educação superior, com destaque para o processo de diversificação e diferenciação desse nível, podem ser observados especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, quando foi aprovada a LDB.

Destacam-se mudanças, sob o ponto de vista institucional, na oferta de cursos e de suas modalidades de organização.

Quanto ao ensino em nível de graduação, em particular, verifica-se uma nova fase de crescimento e diversificação nesse período, com o aumento expressivo do número de IES, de cursos e de matrículas.

Uma volta à década anterior à implementação da LDB de 1996 (anos 1980) permite a visualização das mudanças ocorridas. No primeiro ano da década (1980), existiam 882 estabelecimentos da educação superior, enquanto no último ano (1989), esse número era de 902 IES, o que representa um aumento de 2,27% no número de IES após 1980, até 1989 (INEP, 1999).

No primeiro ano da década subsequente (1990), houve um aumento de 1,77% no número de IES no País, em relação ao ano anterior, tendo-se chegado a 918 IES. No último ano dessa década (1999), já havia no Brasil 1.097 Instituições da Educação Superior, o que representa um crescimento acumulado de 21,62% durante toda a década de 1990.

No período compreendido entre 2000 e 2004, já se tinha um crescimento acumulado de 83,50%, conforme apresentado na TAB. 1:

TABELA 1
Número de IES no Brasil – 1980/1989/1990/1999-2004

Ano	Número de IES	Crescimento %
1980	882	-
1989	902	2,27
1990	918	1,77
1999	1.097	19,50
2000	1.180	7,57
2001	1.391	17,88
2002	1.637	17,69
2003	1.859	13,56
2004	2.013	8,28

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados INEP, 1999, 2004a, 2005a e CASTRO, 2000.

No que se refere às matrículas, depois de acelerada expansão nas décadas de 1960 e 1970, com taxa média anual de crescimento de 18% entre 1962 e 1969 e de 13% no período compreendido entre 1970 e 1979, o sistema de Educação Superior ficou praticamente estagnado na década de 1980.

No primeiro ano da década (1980), havia um total de 1.377.286 alunos matriculados na Educação Superior brasileira, enquanto no último ano (1989) esse número era de 1.518.904 matrículas, o que representa um aumento de 10,28% no número de matrículas após 1980, até 1989.

No primeiro ano da década subsequente (1990), houve um aumento de 1,39% nas matrículas em cursos de graduação no País, que chegaram a 1.540.080. No último ano dessa década (1999), já havia no Brasil 2.369.945 alunos em cursos de graduação, o que representou um crescimento acumulado de 56,03% durante toda a década de 1990.

Ressalta-se que entre 1991 e 1994 a taxa média anual de crescimento ainda foi baixa, da ordem de 2%. A partir da segunda metade da década de 1990, o número de matrículas no ensino superior voltou a ter crescimento expressivo. Segundo informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, houve crescimento de 28% das matrículas entre 1994 e 1998, maior do que o registrado ao longo dos 14 anos anteriores – 1980 a 1994 –, em que não passou de 20,6% (INEP, 2001).

No período compreendido entre 2000 e 2004, já se tinha um crescimento acumulado de 75,69% no número de matrículas, sendo que em 2001 a educação superior brasileira atingiu a marca de 3 milhões de matrículas em cursos de graduação, o que representou um aumento de 42,56% em relação ao registrado em 1998.³⁵ A TAB. 2 mostra esses dados:

³⁵ Com essa expansão, o MEC ultrapassou, antes do prazo previsto, a meta estabelecida no Programa Avança Brasil: os novos desafios do ensino superior, de 1998, que pretendia chegar a 2,7 milhões de alunos em 2002, com um aumento de 30% (INSTITUTO, 2002).

TABELA 2
Número de matrículas em cursos de graduação no Brasil –
1980/1989/1990/1999-2004

Ano	Número de matrículas	Crescimento %
1980	1.377.286	-
1989	1.518.904	10,28
1990	1.540.080	1,39
1999	2.369.945	53,88
2000	2.694.245	13,68
2001	3.030.754	12,49
2002	3.479.913	14,82
2003	3.887.771	11,72
2004	4.163.733	7,10

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999, 2001, 2004a, 2005a.

Essa expansão da educação superior reflete a expansão do ensino médio na década de 1990, o crescimento do número de concluintes do Ensino Médio e a incorporação de novos públicos, até então sem acesso ao ensino superior (CASTRO, 2000; INEP, 1999).

No período compreendido entre 1988 e 1998, a região Norte foi a que teve maior crescimento em termos de matrículas (115,94%) e a região Sudeste foi a que concentrou o maior número de estudantes do País (56,23% em 1988; 54,00% em 1998).

Outra tendência observada foi o acelerado processo de interiorização do ensino de graduação, sendo que nos anos de 1990 o crescimento da matrícula foi mais expressivo nas instituições do interior do País, em contraposição ao que prevalecia até 1990, quando a maioria dos alunos concentrava-se nas capitais.

Seguindo a tendência de aumento, também cresceu o número de cursos de graduação. A sua distribuição e taxa de crescimento nos anos de 1988 e 1998 foram as seguintes (TAB. 3):

TABELA 3
Distribuição do número de cursos e taxa de crescimento no Brasil,
por região geográfica – 1988/1998

Região	1988		1998		Crescimento % 1988/1998
	Total	%	Total	%	
Brasil	4.288	100	6.950	100	62,08
Norte	131	3,06	387	5,57	195,42
Nordeste	712	16,60	1.134	16,32	59,27
Sudeste	2.232	52,05	3.247	46,72	45,47
Sul	907	21,12	1.575	22,66	73,65
Centro-Oeste	306	7,14	607	8,73	98,37

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999.

No período compreendido entre 1988 e 1998, a região Norte também apresentou maior taxa de crescimento no número de cursos de graduação (195,42%) e a região Sudeste concentrou a maior quantidade de cursos em todo o País (52,05% em 1988 e 46,72% em 1998).

Para os anos de 1994 e 2004, tem-se o seguinte panorama (TAB. 4):

TABELA 4
Distribuição do número de cursos e taxa de crescimento no Brasil,
por região geográfica – 1994/2004

Região	1994		2004		Crescimento % 1994/2004
	Total	%	Total	%	
Brasil	5.562	100,00	18.644	100,00	235,20
Norte	313	5,63	1.527	8,19	387,86
Nordeste	827	14,87	3.318	17,80	301,21
Sudeste	2.734	49,15	8.545	45,83	212,55
Sul	1.239	22,28	3.561	19,10	187,41
Centro-Oeste	449	8,07	1.693	9,08	277,06

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999.

No período compreendido entre 1994 e 2004, a região Norte foi também a que apresentou a maior taxa de crescimento no número de cursos de graduação (387,86%) e a Sudeste concentrou a maior quantidade de cursos em todo o País (49,15% em 1994 e 45,83% em 2004).

Em 1990, os cursos de graduação totalizaram 4.712. No final da mesma década, eles tinham aumentado 88,41%, totalizando 8.878 cursos em 1999. No período compreendido entre 2000 e 2004, o aumento acumulado no número de cursos de graduação existentes no País foi de 110,00%, fechando 2004 com 18.644 cursos (TAB. 5).

TABELA 5

Número de cursos de graduação no Brasil – 1989/1990/1999-2004

Ano	Cursos	Crescimento %
1989	4.453	-
1990	4.712	5,82
1999	8.878	88,41
2000	10.585	19,23
2001	12.155	14,83
2002	14.399	18,46
2003	16.453	14,26
2004	18.644	13,32

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999, 2002, 2004a, 2005a.

Em 2002, os seis municípios com maior número de IES concentravam 21,62% do total de Instituições de Educação Superior presentes no País, conforme apresentado na TAB.6:

TABELA 6

Número de IES no Brasil, por município, segundo os seis municípios com maior número de IES – 2002

Unidade da Federação	Município	Número de IES	% sobre total de IES
Brasil	-	1.637	100,00
SP	São Paulo	123	7,51
DF	Brasília	65	3,97
RJ	Rio de Janeiro	63	3,85
BA	Salvador	35	2,14
MG	Belo Horizonte	34	2,08
PR	Curitiba	34	2,08

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2004b.

Os seis municípios com maior número de cursos de graduação em 2002 concentravam 19,24% do total de cursos presentes no País, conforme apresentado na TAB. 7:

TABELA 7
Número de cursos de graduação no Brasil, por município, segundo os seis municípios com maior número de cursos – 2002

Unidade da Federação	Município	Número de cursos	% sobre total de cursos
Brasil	-	14.399	100,00
SP	São Paulo	1.069	7,42
RJ	Rio de Janeiro	665	4,62
PR	Curitiba	303	2,10
DF	Brasília	294	2,04
BA	Salvador	225	1,56
MG	Belo Horizonte	215	1,49

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2004b.

Também em 2002, os seis municípios com maior número de matrículas na educação superior em cursos de graduação concentravam 27,77% do total de matrículas no ano, conforme apresentado na TAB. 8:

TABELA 8
Número de matrículas no Brasil, por município, segundo os seis municípios com maior número de alunos – 2002

Unidade da Federação	Município	Número de matrículas	% sobre total de matrículas
Brasil	-	3.479.913	100,00
SP	São Paulo	377.471	10,85
RJ	Rio de Janeiro	236.644	6,80
DF	Brasília	96.043	2,76
MG	Belo Horizonte	93.407	2,68
PR	Curitiba	89.759	2,58
BA	Salvador	73.142	2,10

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2004b.

Os cinco cursos de graduação que tiveram maior número de alunos em 1998 foram Direito, Administração, Engenharia, Pedagogia e Ciências Contábeis.

O curso de Administração ficou em segundo lugar no total de matrículas no ano de 1998, representando 12,11% do total de alunos matriculados no País nesse ano. Nas regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste, foi o curso que mais teve matrículas em 1998, ficando em segundo lugar no Sudeste e em terceiro na região Norte do País, conforme a TAB. 9 e a TAB. 10.

TABELA 9

Número de matrículas no Brasil, por região geográfica (Norte, Nordeste), segundo os cinco cursos com maior número de alunos – 1998

Brasil		Norte		Nordeste	
Cursos	Matrícula	Cursos	Matrícula	Cursos	Matrícula
Direito	292.728	Pedagogia	9.572	Administração	25.773
Administração	257.408	Direito	9.257	Direito	25.688
Engenharia	150.217	Administração	7.744	Pedagogia	25.607
Pedagogia	139.893	Letras	6.250	Letras	23.295
C. Contábeis	122.427	C.Contábeis	6.172	C.Contábeis	18.946

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999.

TABELA 10

Número de matrículas no Brasil, por região geográfica (Sudeste, Sul, Centro-Oeste), segundo os cinco cursos com maior número de alunos – 1998

Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
Cursos	Matrícula	Cursos	Matrícula	Cursos	Matrícula
Direito	186.591	Administração	56.173	Administração	21.645
Administração	146.073	Direito	50.366	Direito	20.826
Engenharia	93.681	C.Contábeis	31.526	Pedagogia	15.329
Pedagogia	62.640	Engenharia	28.368	C.Contábeis	11.864
C. Contábeis	53.919	Pedagogia	26.745	Letras	10.209

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999.

Em relação ao total de vagas oferecidas em cursos de graduação no Brasil no ano de 1998 (776.031 vagas), o curso de Administração ficou em primeiro lugar, com 12,80% das vagas, seguido do curso de Direito (11,48%), Pedagogia (6,96%), Engenharia (6,73%) e Letras (5,37%) (INEP, 1999). As TAB. 11 e TAB. 12 apresentam os números de vagas oferecidas no vestibular, segundo os cinco cursos com maior número de vagas, em 1998:

TABELA 11

Número de vagas oferecidas no vestibular no Brasil, por região geográfica (Norte, Nordeste), segundo os cinco cursos com maior número de vagas – 1998

Brasil		Norte		Nordeste	
Cursos	Vagas	Cursos	Vagas	Cursos	Vagas
Administração	99.338	Pedagogia	2.512	Administração	8.345
Direito	89.080	Administração	2.155	Letras	7.106
Pedagogia	53.988	Direito	1.995	Pedagogia	6.884
Engenharia	52.213	Letras	1.694	Direito	5.957
Letras	41.711	C.Contábeis	1.447	Engenharia	5.519

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999.

TABELA 12

Número de vagas oferecidas no vestibular no Brasil, por região geográfica (Sudeste, Sul, Centro-Oeste), segundo os cinco cursos com maior número de vagas – 1998

Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
Cursos	Vagas	Cursos	Vagas	Cursos	Vagas
Direito	63.604	Administração	17.873	Administração	8.824
Administração	62.141	Direito	12.269	Direito	5.255
Engenharia	34.263	Pedagogia	10.656	Pedagogia	4.987
Pedagogia	28.949	Engenharia	9.722	C.Contábeis	4.322
Letras	22.334	C.Contábeis	8.587	Letras	3.484

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999.

Quanto ao número de inscrições no vestibular, o curso de Administração ficou em segundo lugar no ano de 1998, representando 9,66% do total de 2.858.016 inscrições no País. Os cinco cursos com maior número de inscrições no ano de 1998 estão apresentados na TAB. 13 e na TAB. 14:

TABELA 13

Número de inscrições no vestibular no Brasil, por região geográfica (Norte, Nordeste), segundo os cinco cursos com maior número de inscrições – 1998

Brasil		Norte		Nordeste	
Cursos	Inscrições	Cursos	Inscrições	Cursos	Inscrições
Direito	490.610	Direito	21.245	Direito	68.078
Administração	275.966	Pedagogia	14.106	Administração	43.767
Medicina	262.344	Administração	9.128	Medicina	33.705
Engenharia	173.098	Medicina	7.965	Pedagogia	33.056
Pedagogia	135.649	Letras	7.629	C.Contábeis	23.217

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999.

TABELA 14

Número de inscrições no vestibular no Brasil, por região geográfica (Sudeste, Sul, Centro-Oeste), segundo os cinco cursos com maior número de inscrições – 1998

Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
Cursos	Inscrições	Cursos	Inscrições	Cursos	Inscrições
Direito	266.327	Direito	85.426	Direito	49.534
Medicina	165.261	Administração	56.137	Administração	24.869
Administração	142.065	Medicina	45.145	Pedagogia	12.750
Engenharia	104.699	Engenharia	33.564	C.Contábeis	10.492
Odontologia	67.734	Odontologia	23.727	Letras	10.476

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 1999.

Segundo dados do Censo da Educação Superior do ano de 2004, o curso de Administração foi o que concentrou o maior número de alunos, com um total de 620.718 matrículas, ou 14,91% do total de matrículas no ano de 2004. A TAB. 15 apresenta o número de matrículas nos cinco cursos com maior número de alunos em 2004:

TABELA 15
**Número de matrículas no Brasil, segundo os cinco cursos
 com maior número de alunos – 2004**

Cursos	Matrículas	% do total de matrículas
Administração	620.718	14,91
Direito	533.317	12,81
Pedagogia	388.350	9,33
Engenharia	247.478	5,94
Letras	194.319	4,67

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2005a.

Em 2004, havia 18.644 cursos superiores no País, sendo 6.284 na rede pública (33,71%) e 12.360 na rede privada (66,29%). O número de IES era de 2.013, sendo 224 públicas e 1.789 privadas (INEP, 2005a).

Os dados do Censo também demonstram que em 2004 foram oferecidas 2.320.421 vagas nos processos seletivos das IES no País, sendo 15,90% a mais que em 2003. Deste total, 308.492 são oriundas do setor público e 2.011.929, do privado. O número de inscrições foi de 5.053.992 (2.431.388 em IES públicas e 2.622.604 em privadas). A relação candidato/vaga nas instituições públicas foi de 7,88, enquanto nas IES privadas foi de 1,30.

Quanto ao número de ingressantes, tinha-se o seguinte quadro em 2004: 1.303.110, sendo 287.242 na rede pública (22,04%) e 1.015.868 nas IES privadas (77,96%), totalizando 56,16% de vagas preenchidas. Assim, ficaram 1.017.311 vagas (43,84%) não preenchidas na educação superior brasileira em 2004 (INEP, 2005a).

Em síntese, verifica-se que o curso de Administração, em 1998, tinha 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 o maior número de alunos no País (14,91% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Colocação do problema de pesquisa

A questão básica que direcionou a construção deste estudo foi a seguinte: *Como a noção de competências está inserida na lógica organizacional, funcional e operacional dos cursos de graduação em administração de IES localizadas na cidade de Belo Horizonte/MG?*

A partir desse questionamento, outras perguntas surgiram e contribuíram com as reflexões durante as diversas fases da pesquisa, como se segue:

- a) Como a noção de competências influencia a organização dos cursos e a formatação da estrutura curricular e dos perfis dos corpos discente e docente?
- b) Como as práticas adotadas e os recursos existentes nos cursos contribuem com a formação de competências?
- c) Quais são as alterações geradas no processo de formação a partir do uso da noção de competências nos cursos?
- d) Como se apresentam os elementos que caracterizam a pedagogia das competências nos cursos pesquisados?

Para o desenvolvimento do trabalho, foram considerados os pressupostos que se seguem:

Pressuposto 1 (P1) – A inserção da noção de competências nos cursos não significa que tenha havido mudanças no processo de formação;

Pressuposto 2 (P2) – Nos cursos pesquisados não há direcionamento da prática docente para a formação de competências;

Pressuposto 3 (P3) – A pedagogia das competências não norteia os cursos investigados.

3.2 A abordagem de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica do tipo qualitativo-descritiva. Justifica-se essa escolha tendo em vista seus objetivos, privilegiando-se um método tão aberto que fizesse justiça à complexidade do objeto de estudo. A expectativa era não reduzir o objeto a variáveis únicas, e sim que fosse estudado em sua complexidade e totalidade. Buscava-se também, menos testar o que já era bem conhecido e mais possibilitar a descoberta do novo.

Sob essa perspectiva, entendeu-se que o método qualitativo era aquele que melhor se adequava aos interesses da pesquisa, o que pode ser explicitado a partir de algumas de suas características, que são apresentadas na seqüência.

Neste estudo, compartilha-se com a recusa de diversos pesquisadores em admitir que as ciências humanas e sociais devam ser conduzidas pelo paradigma das ciências da natureza e que sejam legitimados os seus conhecimentos por processos quantificáveis que se transformem, via técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais. Nesse sentido, a abordagem qualitativa difere da quantitativa por não empregar dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema. Ou seja, o método qualitativo não tem como pretensão numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas (CHIZZOTTI, 1991).

Em sua versão tradicional, a pesquisa quantitativa parte da construção de um modelo. Nesse caso, o pesquisador tem como ponto de partida o conhecimento teórico e obtém daí hipóteses que são operacionalizadas e testadas sob condições empíricas, estando entre os seus objetivos garantir a representatividade dos dados e descobertas, bem como fragmentar relações complexas em variáveis distintas, para isolar e testar os seus efeitos (FLICK, 2004).

A pesquisa qualitativa, por seu turno, dá relevância aos dados e ao campo em estudo, em contraste com as suposições teóricas, “que não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas ‘descobertas’ e formuladas ao lidar com o campo e os dados empíricos a

serem neste encontrados” (FLICK, 2004, p. 58). Nesse caso, o fator que determina a seleção das pessoas a serem estudadas é a sua relevância em relação ao tópico da pesquisa, e não a sua representatividade. E não tem como objetivo reduzir a complexidade mediante sua fragmentação em variáveis, e sim aumentar a complexidade, incluindo o contexto.

Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa diz respeito aos métodos empregados. Como afirma Flick (2004), em tempos remotos, a discussão metodológica girava em torno da observação como principal método para a coleta de dados na pesquisa qualitativa. Agora, as entrevistas abertas atraem mais atenção, sendo observado especial interesse pelas entrevistas semi-estruturadas.

Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2004, p. 89).

A pesquisa qualitativa utiliza textos como material empírico, que servem a três finalidades: “representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas” (FLICK, 2004, p. 45).

Nessas pesquisas, os dados são transformados em transcrições, ou seja, textos. Posteriormente, são produzidas as interpretações ou, ainda, a pesquisa inicia-se com a gravação de conversas e situações naturais para se chegar à transcrição e às interpretações. Em cada caso, verifica-se que o texto resulta da coleta de dados e é o instrumento para a interpretação.

Outro aspecto a ser ressaltado, com base em Triviños (1987), é que, não obstante o pesquisador iniciar a investigação apoiado por uma fundamentação teórica, a maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. Assim, a necessidade da teoria surgirá diante das interrogativas que se apresentarão.

Quanto ao aspecto descritivo do estudo, verifica-se que a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, conforme afirma Triviños (1987, p. 128):

Como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. [...]. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc.

Os estudos descritivos pretendem a descrição exata dos fatos e fenômenos da realidade em investigação, segundo afirmam Selltiz et al. (1965) e Triviños (1987).

Assim, à luz do que foi exposto, delineou-se essa pesquisa, cujo desenho metodológico apresenta três etapas, a saber: **etapa 1** – pesquisa bibliográfica e documental; **etapa 2** – escolha do método; e **etapa 3** – pesquisa de campo. A etapa 3 foi realizada em três fases, sendo que a primeira consistiu em um estudo de casos pilotos. A segunda e a terceira compõem-se de estudos de casos múltiplos, conforme descrito na seqüência.

3.3 Etapas da pesquisa

3.3.1 Etapa 1: Pesquisa bibliográfica e documental

A primeira etapa, que consistiu na realização de pesquisa bibliográfica e documental, teve as seguintes finalidades: possibilitar ao pesquisador maior contato com o tema em estudo – competências – quanto ao seu uso no âmbito das organizações e também das instituições de ensino; e possibilitar a construção de um referencial teórico que desse suporte à investigação do tema proposto.

A pesquisa bibliográfica contou com fontes que eram, especialmente, de duas áreas: Administração e Educação. Foram utilizados, basicamente, livros, publicações periódicas e anais de eventos. Parte do material foi obtido por meio eletrônico em bibliotecas virtuais e *sites* de instituições, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em

Administração (ANPAD) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), para exemplificar algumas.

Destaca-se que entre o material consultado, num primeiro momento, estavam os Parâmetros Curriculares de diferentes níveis da educação nacional, que, apesar de não serem referências citadas no trabalho, foram consultados, visando a dois objetivos: melhor familiarizar o pesquisador quanto ao uso da noção de competências no ensino; e possibilitar *insight* para a análise da inserção dessa noção no nível superior – em específico, o ensino de graduação.

Quanto à pesquisa documental, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, sendo, contudo, uma diferença essencial entre ambas a natureza das fontes, como afirma Gil (1996):

Enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos ‘de primeira mão’, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas [...]. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 1996, p. 51).

Neste trabalho, a pesquisa documental baseou-se na consulta a documentos do Ministério da Educação, tais como pareceres, resoluções, leis e manuais. Seu objetivo foi levantar informações a respeito da inserção da noção de competências na legislação referente ao ensino superior em administração, especificamente.

3.3.2 Etapa 2: Escolha do método

A segunda etapa consistiu na definição do método que seria mais adequado ao estudo do problema formulado. Considerando a natureza qualitativa do trabalho e a diversidade de

métodos representados³⁶, optou-se pela utilização de um levantamento calcado no estudo de casos múltiplos.

Tendo em vista os objetivos propostos neste estudo, buscou-se respaldo para essa escolha em autores como Gil (1996), Triviños (1987) e Yin (2001).

Os estudos de casos têm como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade, sendo caracterizados pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos (GIL, 1996; TRIVIÑOS, 1987). Se, de um lado, os resultados são válidos só para o caso que se estuda, o que, sob certo ponto de vista, pode ser considerado uma limitação³⁷, aqui está também “o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Gil (1996) acrescenta as seguintes vantagens adicionais do estudo de caso: estímulo a novas descobertas; ênfase na totalidade, explorando uma multiplicidade de dimensões de um problema; e simplicidade dos procedimentos de coleta e análise de dados quando comparados com os exigidos por outros tipos de delineamento.

Triviños (1987) distingue vários tipos entre os estudos de casos, como se segue:³⁸ histórico-organizacionais, observacionais, história de vida, estudo de caso de uma comunidade, análise situacional, estudos de casos microetnográficos, estudos comparativos de casos e estudos multicaseos.

Para efeito desta pesquisa, optou-se pelo tipo de estudo multicaseos, também denominado por Yin (2001) como “estudo de casos múltiplos”. A escolha desse tipo ocorreu

³⁶ Alguns exemplos de métodos em pesquisa qualitativa são: Etnografia (Cf. ALVESSON E SKÖLDBERG, 2000; FLICK, 2004; KIRK E MILLER, 1986); Fenomenologia (Cf. DEMO, 1995; MARSHALL E ROSSMAN, 1995); História de vida (Cf. LAKATOS E MARCONI, 2004); História oral (Cf. FERRERIA et al., 1996; MORAES, 1994); Observação (Cf. FLICK, 2004; MATTAR, 1996); Pesquisa-ação (Cf. DRAGO, 1989; THIOLENT, 1986); Pesquisa participante (Cf. ATKINSON E HAMMERSLEY, 1994; BRANDÃO, 1987; IDAC, 1978).

³⁷ Cf. GIL, 1996, p. 60; YIN, 2001, p. 29.

³⁸ Cf. TRIVIÑOS, 1987, p. 134-136.

tendo em vista que, se comparados aos estudos de caso único, os estudos de casos múltiplos podem apresentar como vantagem o fato de que as provas resultantes “são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como sendo mais robusto” (YIN, 2001, p. 68).

3.3.3 Etapa 3: Pesquisa de campo

Após a definição da abordagem de pesquisa e do método de estudo, partiu-se para o estabelecimento dos aspectos operacionais da pesquisa de campo: a escolha das unidades-casos, as técnicas de coleta de dados e os métodos de análise.

Ressalta-se que a pesquisa de campo foi dividida em três fases, cada uma delas realizada separadamente e em diferentes momentos. Isso não retira, no entanto, o caráter de interdependência entre essas três fases da pesquisa, na seqüência detalhadas.

3.3.3.1 Primeira fase da pesquisa de campo: estudo de casos pilotos

A primeira fase foi representada por um estudo de casos pilotos. Este tipo de estudo consiste em uma investigação muito mais ampla e menos direcionada do que o plano final para a coleta dos dados. Ele auxilia o pesquisador a aprimorar os planos de coleta de dados no que se refere ao conteúdo dos dados e também quanto aos procedimentos que devem ser seguidos, bem como ajuda a desenvolver o alinhamento relevante das questões (YIN, 2001).

Para efeito desta pesquisa, teve como finalidade fornecer melhor visão das questões básicas em estudo, possibilitando ao pesquisador maior familiaridade com o fenômeno que seria investigado em um estudo subsequente de contextura mais elevada. Nesse sentido, esta fase teve caráter mais exploratório, conforme definição de Selltiz et al. (1965).

Esses autores reforçam que estudos como este têm também, dentre outros, o objetivo de esclarecer conceitos e estabelecer prioridades para pesquisas posteriores (SELLTIZ et al.,

1965). Sob essa perspectiva, o estudo de casos pilotos serviu também para fornecer subsídios para a definição do sistema de categorização que seria utilizado na segunda fase, contribuindo com a elaboração do instrumento de coleta de dados.

Gil (1996) aponta que os casos a estudar podem ser representados por um sujeito, uma família, uma comunidade, um conjunto de relações ou processos (a exemplo de conflitos no trabalho) ou uma cultura. Para que se obtenham resultados significativos, recomenda-se que seja estudada uma certa variedade de casos, que devem ser definidos a partir de algumas regras, como: a) casos típicos: exploram objetos que pareçam ser a melhor expressão do tipo ideal da categoria; b) casos extremos: fornecem uma idéia dos limites dentro dos quais as variáveis podem oscilar; e c) casos marginais: exploram casos atípicos ou anormais para, por contraste, conhecer as pautas dos casos normais, bem como as possíveis causas do desvio. Delimitar a unidade-caso que constitui o estudo é o primeiro procedimento a ser adotado.

Isso posto, foram definidas as unidades-casos desse estudo: cursos de graduação em administração de IES localizadas em Belo Horizonte.

O curso de graduação em Administração foi escolhido devido à sua representatividade. Em 1998, 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).

Nesta fase da pesquisa, buscou-se, primeiramente, levantar quais seriam as IES em Belo Horizonte que ofertavam cursos de graduação em Administração para, a partir daí, definir os critérios de escolha. Nesse levantamento, foram identificadas 22 IES e 37 cursos de Administração, com suas respectivas habilitações/ênfases. Para tanto, foi utilizada a base de dados do Conselho Regional de Administração de Minas Gerais (CRA/MG), que possuía a relação de todas as instituições que ofereciam cursos de administração em Minas Gerais.

A partir de pesquisa pelo nome do município desejado – Belo Horizonte –, foi apresentada uma listagem com o nome das Instituições de Educação Superior, endereço, telefone e *site*. Em seguida, foi realizada pesquisa no *site* de cada instituição e feito contato telefônico, quando necessário, a fim de identificar os cursos em funcionamento (com suas habilitações/ênfases) e sua data de início.

Feita essa identificação, foram estabelecidos critérios para delimitar a população de referência, ou “população-mãe”, como denominado por Albarello et al. (1997), visando à constituição da amostra final.

Ficou então definido que os cursos deveriam ter formado pelo menos a primeira turma até o final do segundo semestre de 2002 pois, assim, o projeto inicial já estaria totalmente implementado quando da realização da pesquisa, que seria iniciada no primeiro semestre de 2003. Partindo desse novo critério, chegou-se a 15 cursos presentes em oito instituições. Essa era, então, a população de referência da primeira fase da coleta de dados.

Definida a “população-mãe”, tomou-se a decisão de se tentar trabalhar com a totalidade de seus elementos, tendo em vista a dificuldade de se conhecer quais cursos representavam casos que fossem típicos, extremos ou marginais, segundo a proposta de Gil (1996).

Na seqüência, foi realizado contato telefônico com os responsáveis pela gestão dos cursos, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, sendo a resposta positiva em todos os casos.

Em síntese, os *casos pilotos* foram representados, nesta fase, por 15 cursos presentes nas oito IES, tendo sido considerados tanto cursos que possibilitavam formação generalista (cinco cursos) quanto aqueles que possuíam habilitações/ênfases (10 cursos), conforme apresenta o QUADRO 2:

QUADRO 2

Relação de cursos que participaram da primeira fase da pesquisa de campo

Cursos de administração com suas habilitações/ênfases	IES	Categoria administrativa (pública x privada)	Data de início do curso
• Administração	01	Pública	16/12/1949
• Administração	02	Privada	01/03/1963
• Administração (ênfase em gestão de negócios)	03	Privada	24/08/1998
• Gestão Ambiental e Recursos Naturais	04	Privada	07/04/1999
• Gestão de Negócios			07/04/1999
• Marketing			07/04/1999
• Promoção de Eventos, Lazer e Esporte			07/04/1999
• Administração de Empresas	05	Privada	01/02/1966
• Comércio Exterior			26/06/1979
• Administração de Sistemas de Informação			08/01/1993
• Administração de Empresas	06	Privada	31/01/1972
• Comércio Exterior			01/02/1985
• Marketing			01/08/1998
• Administração de Empresas	07	Privada	16/03/1966
• Administração Pública	08	Pública	16/03/1987

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2005c.

Identificados os casos pilotos, o próximo passo consistiu em definir as técnicas de coleta de dados. Optou-se por realizar um levantamento de dados documentais, especialmente por meio dos projetos pedagógicos e de entrevistas semi-estruturadas com os gestores dos cursos.

A seleção dessas pessoas para a entrevista ocorreu com base no critério de adequação aos objetivos da investigação. Isso pode ser corroborado por Albarello et al. (1997, p. 103),

que afirmam que “nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação”.

Dessa maneira, para efeito de atendimento aos objetivos deste estudo, considerou-se que os gestores dos cursos eram as pessoas mais capacitadas e que mais informações poderiam fornecer a respeito de seu funcionamento.

A escolha da entrevista enquanto técnica de coleta de dados ocorreu por permitir ao investigador retirar informações e elementos de reflexão “muito ricos e matizados”, como afirmam Quivy e Campenhoudt (1998, p. 192). Outro fator importante para essa escolha refere-se à flexibilidade, à abertura e à capacidade adaptativa possibilitadas pela técnica durante a coleta de dados. Enquanto os questionários pressupõem hipóteses e questões bastante fechadas, o roteiro de entrevista tem outras características. Ele é “sempre um guia, nunca um obstáculo, portanto não pode prever todas as situações e condições de trabalho de campo. É dentro dessa visão que deve ser elaborado e usado” (MINAYO, 2000, p. 100).

Minayo (2000) afirma, ainda, que

[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação (MINAYO, 2000, p. 101).

A entrevista do tipo semi-estruturada foi escolhida por contemplar essas características. Neste tipo de entrevista, apesar de o entrevistador possuir uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, não necessariamente as colocará pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.

Tanto quanto possível ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998, p. 192).

Triviños (1987) acrescenta que a entrevista semi-estruturada pode ser definida como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e perguntas que interessam à pesquisa, e que oferece um amplo campo de interrogativas, fruto de novas perguntas que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes.

O roteiro de entrevista abordou os seguintes aspectos: conceituação, processo de inserção da noção de competências no curso, competências do corpo docente, competências do corpo discente, estrutura curricular, papel do coordenador do curso e aspectos gerais. Para validá-lo, tomaram-se por base a análise realizada por professor-pesquisador na área de competências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a entrevista piloto realizada com o coordenador do curso de Administração da unidade da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) em Contagem. As sugestões foram incorporadas ao instrumento de pesquisa, resultando no roteiro que consta no APÊNDICE A.

O período da coleta de dados nesta fase compreendeu os meses de março, abril e maio de 2003, tendo sido realizadas nove entrevistas, que contaram com a participação de 12 pessoas no total. O QUADRO 3 apresenta um síntese desses dados:

QUADRO 3

Número total de entrevistados na primeira fase da pesquisa de campo

Instituição	Entrevistados	Número de pessoas	Código do entrevistado
1	• Coordenador de curso	1	E1.1
2	• Chefe de departamento	1	E2.1
	• Docente envolvido no processo de reestruturação curricular	1	E2.2
3	• Coordenador de curso	1	E3.1
	• Consultor	1	E3.1 ³⁹
4	• Coordenador de curso	2	E4.1
5	• Diretor de faculdade	1	E5.1
6	• Coordenador de curso	2	E6.1
7	• Coordenador de curso	1	E7.1
8	• Coordenador de curso	1	E8.1
Total de entrevistados		12	

Fonte: Dados da pesquisa.

Naquelas instituições em que o curso apresentou-se com diversas ênfases ou habilitações, o responsável por ele foi entrevistado⁴⁰ sempre que foi possível. Nas IES 3, 4 e 6, uma única entrevista foi realizada, com a presença simultânea dos dois entrevistados. Apenas na IES 2 ocorreram duas entrevistas, sendo uma com E2.1 e outra com E2.2. Com isso, obteve-se um total de nove entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas, sendo a duração média de cada uma delas de sessenta minutos. Posteriormente, fez-se a transcrição dos dados, para que pudesse ser iniciado o seu processo de tratamento e análise.

O foco desta fase estava centrado na seguinte questão: *Como a questão das competências é tratada nos cursos pesquisados?* O objetivo era identificar se a noção de competências estava inserida na lógica dos cursos pesquisados e demonstrar como tal noção vinha norteando, de forma ampla, a elaboração dos currículos e a organização acadêmica

³⁹ Os dois entrevistados na IES 3 serão identificados com um único código (E3.1), pois como foi realizada uma única entrevista com a participação simultânea de ambos, suas falas se misturaram. Ou seja, um costumava completar a resposta do outro ou então a confirmava com outras palavras. Não houve, em momento algum, divergência de opiniões entre eles. O mesmo ocorreu nas IES 4 e 6.

⁴⁰ Em algumas IES, uma mesma pessoa era responsável por mais de um curso.

desses cursos. A partir das informações obtidas, montou-se o instrumento de coleta de dados utilizado na etapa seguinte.

3.3.3.2 Segunda fase da pesquisa de campo: estudo de casos múltiplos

A segunda fase da pesquisa de campo consistiu em um estudo de casos múltiplos, ou seja, o estudo continha mais de um caso. Foram investigados oito casos.

Para a definição das unidades-casos nesta fase da pesquisa, buscou-se, inicialmente, levantar as IES em Belo Horizonte que ofertavam cursos de graduação em Administração, para, em seguida, definir os critérios de escolha. Desse levantamento resultou o QUADRO 4.

QUADRO 4

Relação de cursos de graduação em Administração de IES localizadas em Belo Horizonte/MG

(Continua)

Cursos de administração com suas habilitações/ênfases	IES	Categoria administrativa (pública x privada)	Data de início do curso
• Administração	01	Pública	16/12/1949
• Administração	02	Privada	01/03/1963
• Administração			01/08/2002
• Administração ⁴¹			01/02/2003
• Administração (ênfase em empreendedorismo e gestão estratégica)			07/02/2000
• Administração de Empresas	03	Privada	24/08/1998
• Negócios Internacionais			01/10/1999
• Gestão Ambiental e Recursos Naturais	04	Privada	07/04/1999
• Gestão de Negócios			07/04/1999
• Marketing			07/04/1999
• Promoção de Eventos, Lazer e Esporte			07/04/1999
• Administração de Empresas	05	Privada	01/02/1966
• Comércio Exterior			26/06/1979
• Administração da Produção e Logística			05/02/2001
• Administração de Sistemas de Informação			08/01/1993
• Administração de Empresas	06	Privada	31/01/1972
• Comércio Exterior			01/02/1985
• Marketing			01/08/1998
• Administração de Empresas	07	Privada	16/03/1966
• Administração Pública	08	Pública	16/03/1987
• Administração de Empresas	09	Privada	02/02/2004
• Administração Hospitalar	10	Privada	02/02/2004

⁴¹ Este curso foi criado, em 02/08/2000, com ênfase em Negócios Internacionais. Porém, em 01/02/2003, passou a ser um curso de Administração generalista, conforme informado pela pessoa responsável pela coordenação.

QUADRO 4
Relação de cursos de graduação em Administração de IES
localizadas em Belo Horizonte/MG

(Continua)

Cursos de administração com suas habilitações/ênfases	IES	Categoria administrativa (pública x privada)	Data de início do curso
• Administração	11	Privada	02/08/1999
• Gestão Ambiental e Ecoturismo			02/08/1999
• Gestão de Empreendimentos e Negócios em Hotelaria			02/08/1999
• Gestão de Serviços e Informações			02/08/1999
• Marketing			02/08/1999
• Administração de Empresas	12	Privada	24/02/2003
• Comércio Exterior			24/02/2003
• Gestão de Sistemas de Informação			24/02/2003
• Gestão de Hotelaria			16/02/2004
• Marketing			24/02/2003
• Recursos Humanos			24/02/2003
• Gestão de Pequenas e Médias Empresas	13	Privada	04/08/2003
• Gestão e logística			04/02/2003
• Administração de Empresas	14	Privada	27/08/2001
• Administração Pública			27/08/2001
• Administração de Negócios	15	Privada	27/08/2001
• Administração Financeira			27/08/2001
• Gestão de Recursos Humanos			27/08/2001
• Gestão Empreendedora de Pequenos Negócios			27/08/2001
• Marketing			27/08/2001
• Negócios da Internet			27/08/2001
• Produções e Serviços			27/08/2001
• Sistemas de Informações Gerenciais			27/08/2001
• Administração Ambiental	16	Privada	01/03/2002
• Marketing			01/03/2002
• Administração	17	Privada	31/07/2000
• Administração	18	Privada	07/08/2000
• Comércio Exterior			07/08/2000
• Gestão Hoteleira			07/08/2000
• Marketing			04/03/2002
• Administração	19	Privada	08/11/2000
• Administração	20	Privada	Não iniciou
• Gestão de Escolas	21	Privada	Não iniciou
• Gestão do Lazer			Não iniciou
• Administração	22	Privada	02/08/2004
• Administração	23	Privada	16/02/2004
• Administração	24	Privada	23/02/2002
• Administração	25	Privada	19/04/2001
• Finanças			19/04/2001
• Gestão de Pessoas			19/04/2001
• Logística e Varejo			18/02/2002
• Mercadologia			18/02/2002

QUADRO 4
Relação de cursos de graduação em Administração de IES
localizadas em Belo Horizonte/MG

(Conclusão)

Cursos de administração com suas habilitações/ênfases	IES	Categoria administrativa (pública x privada)	Data de início do curso
• Administração	26	Privada	01/08/2001
• Administração Geral	27	Privada	01/02/2001
• Comércio Exterior			01/01/2000
• Administração de Empresas	28	Privada	08/03/2004
• Marketing			08/03/2004

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2005c.

Foram identificadas 26 IES que tinham cursos de administração em funcionamento, totalizando 66 cursos, com suas respectivas habilitações/ênfases. Para tanto, foi utilizada a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que se mostrou mais completa do que a base de dados do CRA/MG, utilizada na primeira fase da pesquisa de campo.

A partir de pesquisa pelo nome do município e do curso desejados – Belo Horizonte/Administração –, foi apresentada uma listagem que continha os seguintes dados: habilitações, modalidade, data de início de funcionamento do curso, prazo para integralização, carga horária mínima, regime letivo, turnos de oferta e vagas autorizadas.

Feita essa identificação, foram estabelecidos os critérios para a delimitação da população de referência, conforme o seguinte:

- a) Cursos de graduação em Administração generalista, 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;
- b) Cursos que tinham formado pelo menos a primeira turma até o final do segundo semestre de 2004. Isso significaria que o projeto inicial já teria sido totalmente implementado quando da realização desta fase da pesquisa, iniciada no primeiro semestre de 2005.

Partindo desses novos critérios, chegou-se a um total de 12 cursos, presentes em 12 instituições. Essa era, então, a “população-mãe” da segunda fase da coleta de dados, conforme apresentado no QUADRO 5:

QUADRO 5

Relação de cursos que compuseram a população de referência da segunda fase da pesquisa de campo

Cursos de administração generalistas	IES	Categoria administrativa (pública x privada)	Data de início do curso
• Administração	01	Pública	16/12/1949
• Administração	02	Privada	01/03/1966
• Administração de Empresas	03	Privada	24/08/1998
• Administração de Empresas	05	Privada	01/02/1966
• Administração de Empresas	06	Privada	31/01/1972
• Administração de Empresas	07	Privada	16/03/1966
• Administração	11	Privada	02/08/1999
• Administração	17	Privada	31/07/2000
• Administração	18	Privada	07/08/2000
• Administração	19	Privada	08/11/2000
• Administração	25	Privada	19/04/2001
• Administração Geral	27	Privada	01/02/2001

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2005c.

Definida a população de referência, foi realizado, em seguida, contato telefônico com os responsáveis pela gestão dos cursos, com a finalidade de convidá-los a participar da pesquisa. A resposta foi positiva em oito casos e negativa em três. Um deles não respondeu ao convite.

Dessa maneira, a amostra configurou-se como *por conveniência*. Segundo Samara e Barros (1997), nas amostras por conveniência os elementos são selecionados de acordo com a conveniência do pesquisador. São as pessoas que estão ao seu alcance e dispostas a participar da pesquisa.

Sintetizando, os *casos* foram representados nesta fase por oito cursos presentes em oito IES, conforme apresenta o QUADRO 6:

QUADRO 6

Relação de cursos que participaram da segunda fase da pesquisa de campo

Cursos de administração generalistas	IES	Categoria administrativa (pública x privada)	Data de início do curso
• Administração	01	Pública	16/12/1949
• Administração	02	Privada	01/03/1966
• Administração de Empresas	03	Privada	24/08/1998
• Administração de Empresas	06	Privada	31/01/1972
• Administração	11	Privada	02/08/1999
• Administração	17	Privada	31/07/2000
• Administração	18	Privada	07/08/2000
• Administração	25	Privada	19/04/2001

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2005c.

As IES 1, 2, 3 e 6 participaram também da primeira fase da pesquisa de campo, enquanto as demais (IES 11, 17, 18 e 25) estavam participando pela primeira vez.

Identificados esses *casos*, o próximo passo foi definir os instrumentos de coleta de dados. Optou-se por realizar um levantamento de dados documentais dos projetos pedagógicos dos cursos, que foram disponibilizados pelos entrevistados da seguinte forma: em dois casos, disponibilizaram-se os projetos pedagógicos em sua integralidade; em três, foram fornecidas informações parciais retiradas dos projetos (cópias de partes do projeto pedagógico); nos três restantes, não foi possibilitado o acesso aos mesmos, nem parcialmente. Em alguns casos, teve-se acesso também a manuais elaborados para uso dos alunos.

Também foram utilizados como fonte de informação sobre os cursos os *sites* das IES na *internet*, que disponibilizavam várias informações, como: objetivos do curso, perfil e/ou competências do discente, corpo docente, matriz curricular e dados gerais sobre a estrutura do curso e da IES.

A outra opção para coletar os dados foi por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os coordenadores dos cursos e, em dois casos, com membros do corpo docente que tinham participado dos processos de construção ou reestruturação dos projetos

pedagógicos. Esses sujeitos foram considerados como os mais capacitados e que mais informações poderiam fornecer a respeito do funcionamento dos cursos sob investigação.

A escolha da entrevista semi-estruturada enquanto técnica de coleta de dados ocorreu, especialmente, pela sua característica de flexibilidade, possibilitando que novos questionamentos fossem introduzidos à medida que as respostas eram dadas pelo entrevistado.

O roteiro de entrevista abordou os seguintes aspectos: estrutura do curso, infraestrutura, corpo discente, corpo docente e uso da noção de competências. Para validá-lo, tomou-se por base os seguintes critérios: análise realizada por dois professores pesquisadores na área de competências da UFMG; e análise realizada por um professor com formação na área de Educação que tinha participado do processo de reestruturação do curso de Psicologia da Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), cujo projeto tinha sido refeito com base na noção de competências. As sugestões dadas foram incorporadas ao instrumento e, em seguida, foi realizada uma entrevista piloto com o coordenador do curso de Administração⁴² da PUC Minas em Contagem. Após essa entrevista, houve a incorporação de novas melhorias, resultando no roteiro apresentado no APÊNDICE B.

A coleta de dados nesta fase compreendeu o período entre julho e dezembro de 2005, tendo sido realizadas 10 entrevistas, que contaram com a participação de 10 pessoas no total. O QUADRO 7 apresenta uma síntese desses dados:

⁴² Esse curso tinha as mesmas características daqueles presentes no universo a ser pesquisado, exceto pelo fato de a IES estar localizada fora de Belo Horizonte/MG.

QUADRO 7

Número total de entrevistados na segunda fase da pesquisa de campo

Instituição	Entrevistados ⁴³	Número de pessoas	Código do entrevistado
1	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de curso • Docente envolvido no processo de formulação do novo projeto pedagógico 	1	E1.1
		1	E1.2
2	<ul style="list-style-type: none"> • Docente envolvido no processo de reestruturação curricular • Coordenador de curso 	1	E2.2
		1	E2.3
3	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de curso 	1	E3.2
6	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de curso 	1	E6.2
11	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de curso 	1	E11.1
17	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de curso 	1	E17.1
18	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de curso 	1	E18.1
25	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de curso 	1	E25.1
Total de entrevistados		10	

Fonte: Dados da pesquisa.

As 10 entrevistas foram gravadas, sendo a sua duração média entre 90 e 120 minutos. Posteriormente, foi feita a transcrição dos dados, para que pudesse ser iniciado o seu processo de tratamento e análise.

O foco desta fase estava na seguinte questão: *Como se caracteriza a inserção da noção de competências nos cursos pesquisados?* O objetivo foi mapear os aspectos que caracterizam a inserção da noção de competências nas lógicas organizacional, funcional e operacional dos cursos investigados.

A partir das informações obtidas, montou-se o instrumento de coleta de dados utilizado na terceira fase.

3.3.3.3 Terceira fase da pesquisa de campo: estudo de casos múltiplos

A terceira fase da pesquisa de campo consistiu em um estudo de casos múltiplos, tendo sido investigados dois casos.

⁴³ Da segunda fase da pesquisa de campo participaram oito novos entrevistados, ou seja, pessoas que não tinham sido entrevistadas na primeira fase. Apenas duas pessoas (E1.1 e E2.2) participaram de ambas as fases.

Para a definição das unidades-casos nesta fase da pesquisa, buscou-se, inicialmente, levantar os cursos investigados na segunda fase que tinham, além da coordenação de curso, uma coordenação pedagógica. A partir desse levantamento, verificou-se que os cursos das IES 3 e 6 possuíam tal coordenação. Essa era, então, a população de referência na terceira fase.

Após essa identificação, foi realizado contato telefônico direto com esses profissionais para convidá-los a participar da pesquisa. A resposta foi positiva nos dois casos, que são apresentados no QUADRO 8:

QUADRO 8

Relação de cursos que participaram da terceira fase da pesquisa de campo

Cursos de administração generalistas	IES	Categoria administrativa (pública x privada)	Data de início do curso
• Administração de Empresas	03	Privada	24/08/1998
• Administração de Empresas	06	Privada	31/01/1972

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2005c.

A opção por entrevistar coordenadores pedagógicos dos cursos decorreu dos objetivos traçados para esta fase. A expectativa era aprofundar em questões de cunho didático-pedagógico. Nesse sentido, entendeu-se que as coordenações pedagógicas representavam os sujeitos mais capacitados e que mais informações poderiam fornecer sobre o assunto.

Após essas definições, o próximo passo foi escolher a técnica de coleta de dados e a preparação do instrumento, tendo-se optado novamente pela entrevista semi-estruturada, devido às suas características de flexibilidade e adaptabilidade, possibilitando que novos questionamentos fossem introduzidos à medida que as respostas fossem dadas pelos entrevistados.

O roteiro de entrevista abordou os seguintes aspectos: organização curricular, métodos de ensino/aprendizagem, processo de avaliação e papéis dos sujeitos. Para validá-lo, tomaram-se por base a análise realizada por professor-pesquisador na área de competências da UFMG e a análise realizada por um professor com formação na área de Educação que tinha

participado do processo de reestruturação do curso de Psicologia da UFSJ, cujo projeto tinha sido feito com base na noção de competências. As sugestões dadas foram incorporadas no instrumento resultando no roteiro apresentado no APÊNDICE C.

A coleta de dados nesta fase ocorreu no mês de setembro de 2006, tendo sido realizadas duas entrevistas, que contaram com a participação de três pessoas no total. O QUADRO 9 apresenta síntese desses dados:

QUADRO 9

Número total de entrevistados na terceira fase da pesquisa de campo

Instituição	Entrevistados	Número de pessoas	Código do entrevistado
3	• Coordenador pedagógico	2	E3.3 ⁴⁴
6	• Coordenador pedagógico	1	E6.3
Total de entrevistados		3	

Fonte: Dados da pesquisa.

As duas entrevistas foram gravadas, sendo a sua duração média de 45 minutos. Posteriormente, fez-se a transcrição dos dados, para que pudesse ser iniciado o seu processo de tratamento e análise.

O foco desta fase estava na seguinte questão: *Quais dos elementos que caracterizam a pedagogia das competências estão presentes nos cursos pesquisados?* O objetivo foi mapear os aspectos que caracterizam a pedagogia das competências nos cursos investigados.

3.4 Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados foram realizados com base nos procedimentos de análise qualitativa do conteúdo.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2004), refere-se a

⁴⁴ Os dois entrevistados na IES 3 serão identificados com um único código (E3.3), pois, como foi realizada uma única entrevista com a participação simultânea de ambos, suas falas se misturaram. Ou seja, um costumava completar a resposta do outro ou então a confirmava com outras palavras. Não houve em momento algum divergência de opiniões entre eles.

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2004, p. 7).

O campo, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem ser resumidos da seguinte maneira, de acordo com Bardin (2004):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos, a saber: a) pré-análise; b) exploração do material, descrição analítica; e c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (BARDIN, 2004; TRIVIÑOS, 1987). Na seqüência, apresenta-se como se desenvolveram essas fases, para efeito deste trabalho.

A pré-análise, segundo Triviños (1987, p. 161) “é, simplesmente, a organização do material”. Ela envolveu, neste estudo, basicamente, a definição do sistema de categorias e a preparação do material. Categorias, de acordo com Bardin (2004, p. 111), “são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Estabeleceu-se um conjunto de categorias e de subcategorias, que serviu de base para a análise em cada uma das fases da pesquisa de campo (QUADROS 10, 11 e 12), assim constituído: QUADRO 10 – apresenta a grelha de categorias para análise na primeira fase; QUADRO 11 – apresenta a grelha de categorias para análise na segunda fase; QUADRO 12 – apresenta a grelha de categorias para análise na terceira fase.

QUADRO 10**Primeira fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise**

Categorias	Subcategorias
A / Processo de inserção de competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presença e data adoção 2. Conceito 3. Motivos adoção 4. Participantes 5. Como foram definidas 6. Como estão inseridas
B / Corpo discente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil do egresso 2. Competências e/ou habilidades requeridas 3. Estratégias para alcançar perfil egresso 4. Importante para a aquisição de competências 5. Meios de avaliação 6. Facilitadores na definição do perfil, no desenvolvimento e avaliação de competências 7. Dificultadores na definição do perfil, no desenvolvimento e avaliação de competências
C / Corpo docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competências requeridas 2. Critérios de contratação e Meios de avaliação competências 3. Posse das competências 4. Meios de avaliação 5. Desenvolvimento 6. Formas conhecer competências do discente
D / Estrutura curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articulação entre competências e matriz curricular
E / Papel do coordenador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definição de competências do discente e do docente 2. Desenvolvimento de competências do discente e do docente
F / Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados aferidos

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 11

Segunda fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise

(Continua)

Bloco	Categorias	Subcategorias	Subcategorias
I	A / Estrutura do curso	A1 / Competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito do entrevistado 2. Conceito do curso
		A2 / Projeto pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência 2. Adoção da noção de competências 3. Motivos para a adoção da noção de competências 4. Explicitação conceito competências 5. Última alteração 6. Avaliação prévia do curso 7. Avaliação a partir da noção de competências 8. Alterações ocorridas a partir da noção competências 9. Iniciativa para a inserção de competências 10. Participantes 11. Princípios pedagógicos orientadores
		A3 / Currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alterações ocorridas a partir da noção de competências 2. Avaliação prévia do curso 3. Referências de outras universidades 4. Influência das competências nas disciplinas e conteúdos 5. Forma de definição disciplinas e conteúdos 6. Reformulação simultânea à do projeto pedagógico 7. Existência disciplinas eletivas e optativas 8. Contribuição disciplinas eletivas e optativas para desenvolver competências
		A4 / Flexibilização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mudanças ocorridas
		A5 / Interdisciplinaridade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência
		A6 / Integração teoria e prática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como ocorre
		A7 / Iniciação científica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência 2. Competências a desenvolver
		A8 / Estágio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como ocorre 2. Competências a desenvolver
		A9 / Atividades complementares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos 2. Podem ocorrer fora do ambiente escolar 3. Competências a desenvolver
		A10 / Outras atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos 2. Competências a desenvolver

QUADRO 11

Segunda fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise

(Continua)

Bloco	Categorias	Subcategorias	Subcategorias
II	B / Infra-estrutura	B1 / Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. À disposição dos alunos 2. À disposição dos professores 3. Considerados importantes e ainda não disponibilizados
		B2 / Papel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento de competências
III	C / Corpo discente	C1 / Perfil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência 2. Explicitação no projeto pedagógico 3. Coincidência com o perfil definido pelo MEC 4. Perfil que se pretende formar 5. A quem pretende atender
		C2 / Escopo de competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência 2. Explicitação no projeto pedagógico 3. Coincidência com as competências e habilidades definidas pelo MEC 4. Competências a serem formadas presentes ou não no projeto pedagógico 5. Explicitação para os alunos
		C3 / Definição de competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meios utilizados 2. Fatores dificultadores
		C4 / Atualização competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frequência 2. Fatores sinalizadores da necessidade de atualização 3. Forma de captação dos fatores sinalizadores
		C5 / Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Da aquisição de competências 2. Fatores dificultadores

QUADRO 11

Segunda fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise

(Conclusão)

Bloco	Categorias	Subcategorias	Subcategorias
IV	D / Corpo docente	D1 / Escopo de competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência 2. Explicitação no projeto pedagógico 3. Definição por área 4. Competências requeridas presentes ou não no projeto pedagógico 5. Explicitação para os professores 6. Posse das competências 7. Diferença entre competências atuais e desejadas 8. Ações da IES para reduzir a diferença entre as atuais e as desejadas 9. Dificuldades para averiguação das competências
		D2 / Definição de competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meios utilizados
		D3 / Desenvolvimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investimentos 2. Formas 3. Fatores dificultadores
		D4 / Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como 2. Frequência 3. Fatores dificultadores
		D5 / Critérios de contratação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais
		D6 / Formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação nas competências a formar nos alunos
		D7 / Processo de seleção	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como ocorre
		D8 / Articulação prática e conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como ocorre
		D9 / Forma de dar aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mudanças
V	E / Uso da noção de competências	E1 / Adoção	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mudanças reais no curso 2. Melhorias no curso 3. O que ainda é preciso fazer 4. Importância para o ensino em administração 5. Visão sobre formação baseada em competências
		E2 / Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como são aferidos

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 12

Terceira fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise

(Continua)

Bloco	Categorias	Subcategorias	Subcategorias
I	A / Organização curricular	A1 / Perfil	1. Momento em que foi definido
		A2 / Competências	1. Momento em que foram definidas 2. Explicitação no projeto/planos de ensino
		A3 / Currículo	1. Última alteração 2. Participantes da última alteração 3. Processo de elaboração 4. Fontes de informação para elaboração 5. Disciplinar ou modular 6. Motivos não adoção organização modular 7. Transversalidade
		A4 / Conteúdos	1. Explicitação no projeto/planos de ensino 2. Quem definiu 3. Associação com as competências 4. Presença elementos saber-fazer 5. Presença elementos saber-ser 6. Transmissão de conhecimentos versus formação de competências
II	B / Métodos de ensino/aprendizagem	B1 / Princípios orientadores	1. Quais
		B2 / Metodologias de resolução de problemas	1. Situações-problema 2. Quem elabora 3. Referência a casos reais
		B3 / Teoria e prática	1. Como aproxima
		B4 / Formação em alternância	1. Quais momentos/períodos
		B5/ Trabalho em equipe	1. Valorização 2. Institucionalizados
		B6 / Métodos	1. Quais 2. Institucionalizados
		B7 / Instrumentos utilizados em atividades de trabalho	1. Quais
		B8 / Conhecimentos contextualizados na ação	1. Como

QUADRO 12

Terceira fase da pesquisa de campo – grelha de categorias para análise

(Conclusão)

Bloco	Categorias	Subcategorias	Subcategorias
III	C / Processo de avaliação	C1 / Avaliações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Privilegiam a aquisição de conhecimentos 2. Formas para medir desempenho 3. Formas para verificar capacidade de aplicação do conhecimento 4. Avaliação após cada atividade 5. Existência de reavaliação 6. Configuração do processo
IV	D / Papéis dos sujeitos	D1 / Docentes	1. Centralização do conhecimento x facilitação do processo
		D2 / Discentes	1. Sujeito de sua formação

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Flick (2004), 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).

Bardin (2004, p. 111), afirma que “a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização”.

Em seguida, procedeu-se à preparação do material, que envolveu a transcrição das entrevistas. Optou-se por manter as falas originais dos respondentes, a fim de reproduzi-las no texto durante a análise, sempre que fosse conveniente. Cada entrevistado recebeu um código utilizado na reprodução de sua fala, o qual consistia na letra E (entrevistado), seguida do número dado à sua instituição de origem, mais um número que representou a sequência das entrevistas em cada IES.

Passou-se, então, à exploração do material e à descrição analítica. Nesta fase, o material foi submetido a um estudo aprofundado e foram realizados os procedimentos de

codificação, classificação e categorização (TRIVIÑOS, 1987). Dessa maneira, esta fase consistiu na codificação do texto, com base nas categorias e subcategorias de análise. A codificação, segundo Holsti⁴⁵ (citado por Bardin, 2004, p. 97), “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”.

A próxima fase foi a da interpretação, que compreende a reflexão e a intuição, “com embasamento nos materiais empíricos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162). O pesquisador “deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* nos materiais analisados (p. 162). No caso desta pesquisa, os resultados brutos foram tratados de maneira a se tornarem significativos. A partir daí, foi possível fazer inferências e interpretar os resultados.

3.5 Síntese metodológica

Este trabalho foi desenvolvido em três etapas, que envolveram: pesquisa bibliográfica e documental (etapa 1); escolha do método (etapa 2); e pesquisa de campo (etapa 3). A etapa 3, por sua vez, foi realizada em três fases, conforme sintetizado no QUADRO 13.

⁴⁵ HOLSTI, O. R., *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

QUADRO 13

As três fases da pesquisa de campo

Fase/ Características	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Questão a responder	Como a questão das competências é tratada nos cursos pesquisados?	Como se caracteriza a inserção da noção de competências nos cursos pesquisados?	Quais dos elementos que caracterizam a pedagogia das competências estão presentes nos cursos pesquisados?
Objetivo	Identificar se a noção de competências estava inserida na lógica dos cursos pesquisados e como tal noção vinha norteando, de forma ampla, a elaboração dos currículos e a organização acadêmica desses cursos	Mapear os aspectos que caracterizam a inserção da noção de competências na lógica organizacional, funcional e operacional dos cursos investigados	Mapear os aspectos que caracterizam a pedagogia das competências nos cursos investigados
Método de pesquisa	Estudo de casos pilotos	Estudo de casos múltiplos	Estudo de casos múltiplos
População de referência	15 cursos presentes em oito IES – cinco cursos que possibilitavam formação generalista e 10 cursos que possuíam habilitações/ênfases	12 cursos presentes em 12 IES – todos eles possibilitavam formação generalista	Dois cursos presentes em duas IES que se encontravam entre aqueles oito cursos que foram estudados na segunda fase
Unidades-casos	Todos os elementos da população de referência	Oito cursos	Todos os elementos da população de referência
Unidades de observação	12 pessoas (8 coordenadores de curso, 1 chefe de departamento, 1 docente que participou da reestruturação curricular, 1 consultor, 1 diretor)	10 pessoas (8 coordenadores de curso, 2 professores que participaram de processos de reestruturação de projetos pedagógicos dos cursos em questão)	3 pessoas (3 coordenadores pedagógicos)
Coleta de dados			
Período	Março a maio de 2003	Julho a dezembro de 2005	Setembro de 2006
Técnicas	Entrevista semi-estruturada e pesquisa documental	Entrevista semi-estruturada e pesquisa documental	Entrevista semi-estruturada

Fonte: Dados da pesquisa.

4 RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO: OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS

A primeira fase da pesquisa de campo visou mapear a inserção na noção de competências na lógica dos cursos de graduação em Administração de oito Instituições de Educação Superior. O foco desta fase recaiu na seguinte pergunta: *Como a questão das competências é tratada nos cursos pesquisados?*

Nos itens que vão de **4.1** a **4.8**, os cursos são descritos e analisados com base no sistema de categorização⁴⁶ estabelecido, sob a ótica das competências e, em 4.9, é apresentada uma síntese das conclusões a que se pôde chegar.

4.1 IES 1

O curso de graduação em Administração da IES 1 funcionava, em 2003, com uma estrutura curricular cuja versão datava do primeiro semestre de 1996, quando ocorreu a implementação da última reformulação curricular. Foi, porém, na proposta desenvolvida de um novo projeto pedagógico do curso, datada de agosto de 2002, que a noção de competências apareceu como norteadora da organização curricular, como disse o entrevistado: *“Agora é que a gente tá entrando com o conceito de competência mesmo, nessa última reformulação que a gente tá tentando fazer”* (E1.1). Ressalta-se, contudo, que essa proposta ainda estava para ser aprovada quando foi realizada a coleta inicial dos dados, no começo do primeiro semestre de 2003.⁴⁷

⁴⁶ Os dados não são apresentados de forma homogênea entre as Instituições nas três fases da pesquisa de campo, pois algumas categorias não condiziam com a realidade de determinadas IES. Além disso, o estágio em que se encontravam essas instituições no sentido de inserir a noção de competências nos cursos ou da reflexão a respeito de sua inserção, teve influência em relação à quantidade e à qualidade dos dados obtidos.

⁴⁷ O entrevistado afirmou que já havia tentado por duas vezes aprovar essa proposta no Colegiado do curso, porém estava encontrando resistências por parte dos professores representantes do departamento.

A elaboração de uma proposta como essa, que incorporava a noção de competências, partiu do esforço da Instituição em buscar a flexibilização da estrutura curricular dos seus cursos de graduação a partir da segunda metade da década de 1990, visando “aprimorar e atualizar os conceitos de curso e currículo, numa tentativa de se fazer adequações que possibilitassem responder às novas demandas da sociedade” (PROJETO, 2002, p. 4).

Nesse sentido, o departamento ao qual estava ligado o curso de Administração, preocupado em problematizar e propor alternativas para a formação discente, realizou seminários internos em 1999 e 2000, com a presença de professores do curso, visando discutir e propor um projeto pedagógico alinhado às novas exigências da sociedade. Durante esses eventos, foram delineados pontos preliminares de reflexão, com a formulação de um documento que viria a subsidiar a consolidação do projeto pedagógico do curso. Entre os assuntos discutidos estavam: o objetivo geral do curso e o perfil dos corpos docente e discente e do pessoal de apoio. As considerações iniciais permitiram a composição de um conjunto de premissas norteadoras do curso de Administração, em consonância com as diretrizes nacionais e a realidade institucional dessa IES, de consolidação da flexibilização curricular (PROJETO, 2002).

Segundo o entrevistado, o principal fator motivador de todo esse processo foi a aprovação das diretrizes curriculares do curso de graduação em Administração pelo MEC: “*A gente só está mudando porque as diretrizes curriculares mudaram, já entrando com o conceito de competência, e a gente vai dar uma flexibilidade maior ao currículo. Só por isso*”. (E1.1)

Entretanto, observa-se que a preocupação do departamento de Administração desta IES com a reformulação de seu curso antecede a publicação das DCN constantes do Parecer CNE/CES n. 146/2002, ocorrida no DOU em 13/05/2002. Os seminários realizados em 1999 e 2000 espelhavam essa preocupação, uma vez que debatiam assuntos tratados pelas

Comissões de Especialistas da SESu/MEC tais como: perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas e conteúdos curriculares. Dessa maneira, cerca de três meses depois da publicação das DCN estava pronta a proposta para o novo projeto pedagógico do curso.

A proposta final foi desenvolvida por uma Comissão⁴⁸ composta de oito pessoas: o coordenador do curso, quatro professores e três alunos dentre aqueles que estavam nos primeiros períodos do curso ou no final, prestes a formar.

As discussões foram balizadas pela busca do equilíbrio entre três dimensões distintas e interdependentes, que representavam os eixos constitutivos do projeto pedagógico: a necessidade de manter-se fiel aos preceitos normativos da Instituição (eixo institucional); a adequação às diretrizes curriculares definidas para o curso de Administração pelo Ministério da Educação (eixo curricular); e o ajuste ao processo de flexibilização curricular em curso na Instituição (eixo conceitual) (PROJETO, 2002).

O eixo curricular, em específico, fundamentava-se primordialmente nas DCN, tendo como referência o perfil do egresso traçado pelo MEC, a saber:

[...] capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (PROJETO, 2002, p. 11).

Partiu-se também das DCN para se definir o objetivo geral do curso, que era: “desenvolver competências e habilidades necessárias à função do administrador cidadão” (PROJETO, 2002, p. 6).

Sobre o conceito de competência, foi citado na proposta do projeto pedagógico um conceito genérico que o aborda como um “conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer, ligado ao trabalho) e atitudes (saber ser, que carrega aspectos de natureza

⁴⁸ Essa comissão foi designada pela Assembléia Departamental realizada em 18 de julho de 2002.

subjetiva e de relacionamento)” (PROJETO, 2002, p. 15). Também foi mencionado o conceito dado por Barato (1998), que considera competências “como a capacidade pessoal de articulação do saber e do fazer” (PROJETO, 2002, p. 15). Por fim, considerou-se que o conceito de Pujol era aquele que se adequava à proposta em questão, a saber: “competência é a capacidade de uma pessoa para realizar uma atividade, aplicando os conhecimentos, destrezas e atitudes requeridas em uma determinada gama de funções, em situações e contexto definidos” (PUJOL⁴⁹, citado por PROJETO, 2002, p. 15).

Mesmo considerando que essa definição melhor se adequava à proposta do projeto pedagógico, a Comissão responsável por sua elaboração fez uma ressalva: ela é típica da idéia de *laboralidad*; isto é, está muito relacionada às ocupações e atribuições de uma formação profissional. Assim, por si só, não deveria eclipsar o ponto central na proposta.

Além desses, outro conceito de competências foi dado pelo entrevistado:

“[...] é um conjunto de alguma coisa que se vai desenvolver. Sejam elas habilidades, [...] o que você pode extrair do aluno o que ele pode desenvolver. [...] Os conceitos que ele absorve, como é que ele pode desenvolver isso. Na realidade, competência é isso. [...] você pode até já ter, já trazer para a sala de aula alguma coisa, mas você desenvolve no aluno esse tipo de coisa, esse tipo de conhecimento, que é o desenvolvimento das competências”. (E1.1)

Na perspectiva desse entrevistado, competências referem-se a habilidades e a conceitos que o aluno tem e traz consigo para a sala de aula, bem como aqueles que são desenvolvidos pelo curso. De outro lado, pode-se observar certa confusão no uso dos termos, na medida em que se considera o desenvolvimento de competências como um tipo de desenvolvimento de conhecimento. Essa confusão fica ainda mais evidente quando o entrevistado complementa dizendo que *“habilidade é uma coisa que é nata; competência, você desenvolve. Para você desenvolver habilidade, é complicado. Você já nasce com isso. Você pode até tentar lapidar alguma coisa, mas você não consegue”.* (E1.1).

⁴⁹ PUJOL, J. *Apuntes para una jornada de trabajo sobre normalización de competencias laborales*. Turin: OIT, 1999. (Mimeograf.).

Se, inicialmente, ele afirma que habilidades são desenvolvidas, em seguida ele as considera como natas. Assim, juntando esta à constatação anterior, infere-se que o termo “competências” ainda gera dúvidas quanto ao seu significado e sobre o que o curso de Administração efetivamente forma nos alunos: se competências, se conhecimentos, se habilidades, ou se tudo isso ao mesmo tempo.

Conforme constava em Projeto (2002), uma primeira reflexão importante sintetizada pelos professores nas reuniões estava centrada na definição do perfil do discente: “quem deveremos formar?” (p. 7) Segundo a percepção dos professores, ao confrontar-se com problemas, o administrador

[...] deve ser capaz de identificar suas variáveis mais importantes, perceber suas relações principais, aplicar o conhecimento específico exato e selecionar o método de solução mais adequado, ou seja, ter uma visão global e formação humanística que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente (COLEGIADO, [s.d.], p. 7).

Dentre os objetivos presentes nesse projeto, encontravam-se: formação de indivíduos dotados de uma perspectiva ampla e integrada da sua profissão; formação de indivíduos com capacidade de entender as organizações e seus processos, suas relações internas e com o meio ambiente; e formação de indivíduos aptos a resolver problemas de sua profissão de forma criativa e cuja atuação seja eticamente orientada.

Tinha-se, então, enquanto perfil proposto para o egresso, o que se segue:

- capacitado a empreender, administrar e gerir organizações e negócios, com postura ética frente à sociedade;
- preparado para atuar de forma eficiente, eficaz e sistêmica nas diversas áreas das organizações;
- habilidade de comunicação e relação interpessoal e visão global do meio social, político e cultural no qual está inserido;
- contínuo aperfeiçoamento profissional;
- preparado para ser um agente de mudança;
- conscientizado em relação aos problemas da humanidade (consciência ecológica) (PROJETO, 2002, p. 6).

Segundo o entrevistado, esse perfil buscava retratar não só o núcleo profissionalizante, mas também se preocupou com outros aspectos relacionados à formação do cidadão.

“[...] o núcleo profissional, você não pode tirar, que é o que a gente chama de ‘núcleo duro’. É aquela espinha dorsal. Agora, o restante é que você vai injetar, como ética e cidadania, o que é interessante para o aluno. Por isso é que eu estou te falando: ele vai para a Antropologia, para a Sociologia, ele vai para onde quiser para complementar o ensino dele” (E1.1).

No que tange a competências, a Comissão trabalhou no sentido de delinear um conjunto que espelhasse a preocupação em garantir ao egresso do curso “a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, propondo ações estruturantes e objetivas para o pleno desenvolvimento social e econômico do país” (PROJETO, 2002, p.14).

Foi então proposto que as competências deveriam ser tipologizadas em três grandes níveis, com um aporte transversal, conforme exposto a seguir:

- Competências básicas – aquelas que se referem a comportamentos elementares e associados à formação básica, como leitura, comunicação verbal e escrita, capacidade de raciocínio e capacidade crítica e analítica (Filosofia, Sociologia, Economia etc);
- Competências genéricas – relacionadas a comportamentos comuns ao perfil de um administrador, como trabalho em equipe (disciplinas comportamentais, Direito etc);
- Competências específicas – vinculadas às particularidades da formação do administrador (Marketing, Recursos Humanos, Finanças etc);
- Competências transversais – aquelas que perpassam o conjunto de competências, garantindo sua consistência por meio de conteúdos de suporte e/ou de garantia de articulação curricular (ética etc) (PROJETO, 2002).

A partir dessa definição, a Comissão acreditava que seria possível detalhar os conteúdos e as ações, visando garantir o ajuste dessa estrutura conceitual às ferramentas operacionais para sua adoção. Assim, a definição de competências que esse curso se propunha a oferecer teria rebatimento imediato nos conteúdos curriculares das disciplinas. Um exemplo

pode ser dado a partir de uma simulação da distribuição de competências ao longo de quatro momentos distintos, conforme apresentado na FIG. 5:

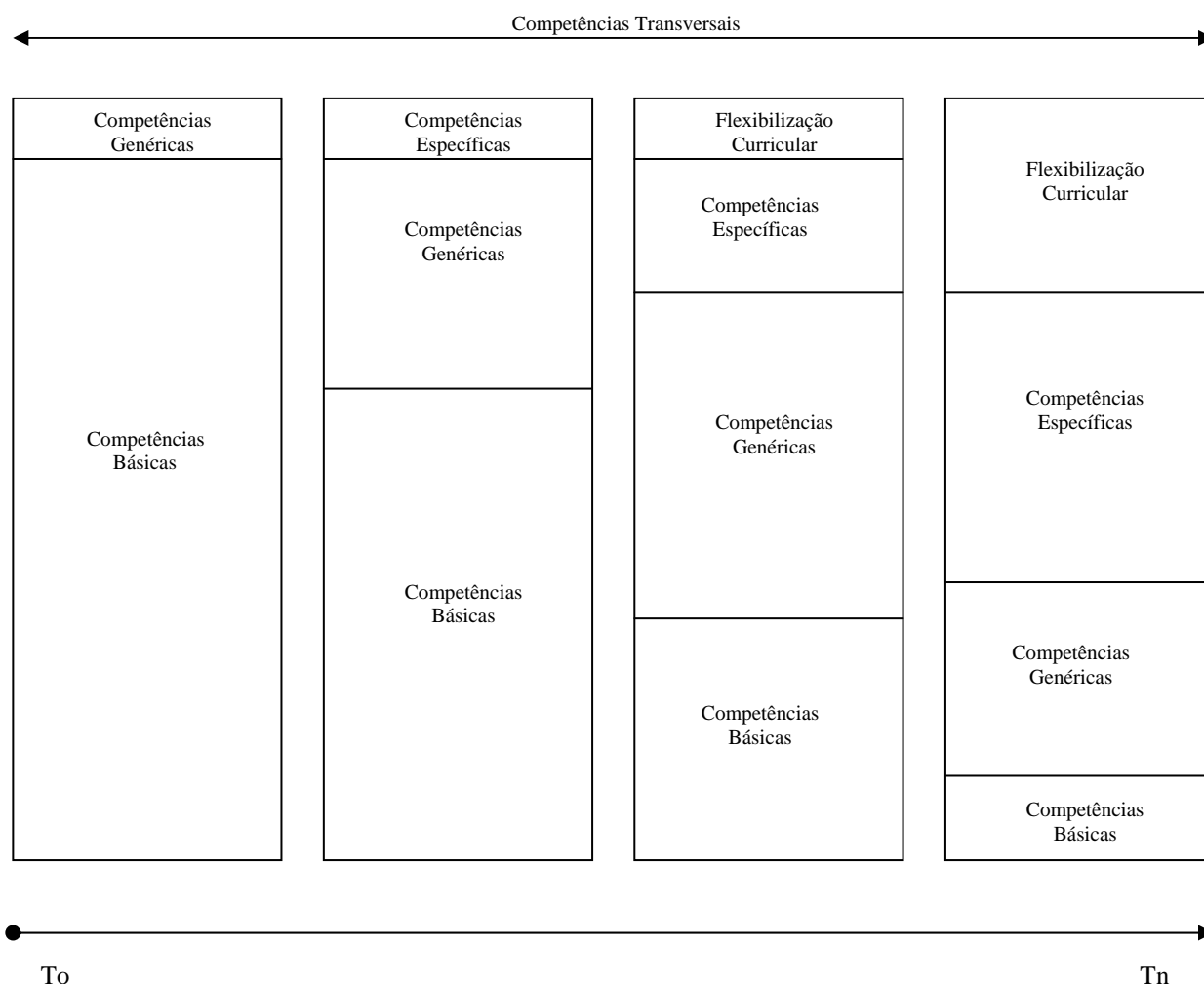


FIGURA 4 - Simulação de distribuição de competências

Fonte: Projeto, 2002, p. 17.

Essas competências não expressam as disciplinas curriculares. Isso deveria ser feito, conforme previsto pela Comissão, com a projeção de cada um dos momentos (PROJETO, 2002). Assim sendo, o esquema para as competências propunha uma seqüência de dois momentos:

1º) define-se as competências necessárias ao futuro administrador, ponderando a sua distribuição no tempo cronológico do curso;

2^o) define-se por disciplina curricular seu arranjo de competências.

Posto isso, verifica-se que a Comissão não chegou a definir, nessa proposta de projeto pedagógico, quais competências iriam compor cada um dos níveis especificados. Isso deveria ser feito para que, então, fossem definidas as disciplinas e os conteúdos que desenvolveriam cada uma das competências.

A despeito dessa constatação, o entrevistado disse, informalmente, que os professores do curso vinham estabelecendo as competências a partir de seu conhecimento e experiência. Segundo ele, já se buscava trabalhar visando às competências a serem formadas, como pode ser constatado no trecho a seguir:

“A gente desenvolve com a área. Olha, o aluno da Administração, da área de Mercadologia, ele tem que saber o quê? Que competências devem ser desenvolvidas para essa área? Aí, os professores juntam lá e fazem [...] eles devem conhecer isso, isso... aí aqui a gente vai criando [...]. Hoje, você fala assim: O que que tem hoje no mercado de competência do administrador financeiro? O que que ele tem que conhecer? O que que é Finanças de Mercado? [...] O que que ele precisa para essa disciplina? O que que é necessário? É necessário o conhecimento disso, disso [...] aí a gente vai mudando” (E1.1).

Ele declarou também que ainda não existiam meios formais no curso para se levantar demandas sociais que pudessem requerer alterações no perfil do egresso e em suas competências.

Um aspecto relevante informado diz respeito à existência de disciplinas optativas na matriz curricular do curso. Havia um percentual de aproximadamente 14% (420 h) da carga horária total a ser cumprido em disciplinas optativas, que já existiam no currículo desde 1986. Isso possibilitava flexibilidade ao curso para que temas contemporâneos fossem acrescentados a partir da inserção de novas disciplinas cujos conteúdos estivessem direcionados para a formação das novas competências. Além disso, esse sistema possibilitava ao aluno cursar diversas disciplinas que estivessem voltadas para a sua área de interesse, sendo algumas delas oferecidas pelo próprio curso de Administração e outras, por cursos como Economia e Ciências Contábeis.

Para alcançar o perfil desejado, o entrevistado afirmou o seguinte:

“[...] a gente [colegiado] tenta, [...], depois que o aluno faz todo esse que a gente chama de ‘Núcleo duro de formação profissional’, dar uma direção para que ele tenha um desenvolvimento melhor. Aí o aluno chega: ‘Eu queria fazer essa disciplina’. Aí eu digo: ‘Não, não faz essa não. Faz essa que essa aqui vai ser melhor para você. [...] Tenta orientar o aluno dessa maneira. Mas não tem, assim, uma direção, um norte não” (E1.1).

Para que os alunos pudessem adquirir competências, foram considerados importantes: o comprometimento do corpo docente, a integração escola–empresa, a fim de melhor conhecer o que as organizações necessitam, e a Empresa Júnior, que deveria ser acompanhada pelo Colegiado do curso. Entretanto, o entrevistado frisou que os professores tinham o papel mais importante nesse processo: *“[...] eu acho que nem é outras coisas para você desenvolver. Se você tiver um corpo docente comprometido, você tem um bom curso”* (E1.1).

Sobre a avaliação, verificou-se que não constava na proposta de projeto pedagógico o sistema de avaliação e, como afirmou o entrevistado (E1.1), ainda não tinham sido previstos os meios para aferir a aquisição de competências pelos alunos do curso.

Para o entrevistado, o que facilitou a definição do perfil do corpo discente foi a possibilidade de várias pessoas, juntas, dizerem o que queriam e, também, a *“boa vontade”* da equipe. Entre os fatores dificultadores, encontrava-se a própria dificuldade de aprovação dessa proposta de projeto pedagógico, que previa um processo de formação baseado nas competências. Segundo ele, faltava disponibilidade dos representantes do departamento para sistematizar as críticas que vinham impedindo a aprovação da proposta.

Em relação ao corpo docente, foi estabelecido um perfil para o mesmo, de acordo com o que se segue (PROJETO, 2002):⁵⁰

- competência didática, pedagógica e científica;
- capacidade de liderança;
- habilidade de comunicação e relação interpessoal;
- responsabilidade;

⁵⁰ Foi traçado, ainda, o perfil do pessoal de apoio, conforme se segue: habilitado a efetuar o atendimento adequado às necessidades do corpo docente, discente e demais usuários, garantindo a qualidade dos serviços de apoio institucional.

- criatividade;
- contínuo aperfeiçoamento profissional;
- conscientização do seu papel fundamental como catalisador de mudanças positivas na sociedade;
- respeito e acuidade na relação com os alunos;
- rigor no processo pedagógico;
- respeito aos valores institucionais;
- obediência aos projetos de conteúdos das disciplinas;
- promoção de atividades enriquecedoras/inovadoras;
- professor como símbolo/cidadão;
- respeito aos valores éticos e morais;
- valorizar o trabalho em equipe;
- respeito às opiniões alheias;
- comprometimento com as suas funções;
- promoção do progresso da ciência e sua difusão juntos aos alunos;
- criar ambiente das relações interpessoais para o crescimento pessoal e profissional de professores e alunos;
- promoção da formação ética, social e ambiental;
- visão crítica e analítica da realidade das organizações;
- promover uma visão realista das organizações, dosando com uma visão idealista;
- criar espaço para mudanças;
- estimular os alunos para que sejam agentes transformadores;
- ser proativo no ato de estudar;
- contribuir de forma criativa, inovadora e proativa para o crescimento do conhecimento individual e profissional;
- resgatar os valores do papel do professor como educador;
- exercer e preservar com excelência os valores da cátedra;
- identificar com clareza os papéis na relação docente/discente;
- manter alto nível de relação entre colegas no corpo docente;
- comportar-se segundo elevados padrões éticos nas relações com seus pares, alunos, superiores e funcionários;
- melhorar a capacitação dos professores que estarão atuando nesse novo modelo;
- atuar preservando a missão, valores e objetivos do projeto pedagógico (PROJETO, 2002, p. 6).

A definição desse perfil refletia a importância com que eram vistos os professores no processo de formação, conforme consideração feita pelo entrevistado, anteriormente descrita.

Com relação às formas de transmitir aos docentes as competências que seriam requeridas ao egresso, o entrevistado disse que ainda não existiam esforços no sentido de clareá-las, uma vez que a proposta do novo projeto ainda não estava aprovada e as competências ainda não tinham sido definidas.

Nesta IES os professores eram contratados por meio de concurso e o processo seletivo envolvia, basicamente, prova didática, com arguição oral e análise de currículo.

Sobre a coordenação de curso, o entrevistado disse que ela deveria estar presente em todos os estágios, desde as mudanças no currículo até o acompanhamento dos alunos. Ele deveria, sim, participar de todos os processos que afetavam diretamente o curso.

Síntese dos resultados encontrados na IES 1

A noção de competências apareceu como norteadora do projeto pedagógico proposto para o curso de Administração dessa IES em 2002. Como se pôde constatar, a preocupação relacionada à inserção dessa noção estava centrada na adequação do curso às novas diretrizes do MEC, como afirmado pelo entrevistado (E1.1). No entanto, essa proposta não tinha sido ainda aprovada para implementação quando foi realizada a coleta dos dados (primeiro semestre/2003).

A proposta contemplava, dentre outros, um perfil para o egresso do curso e uma tipologia composta por três níveis, com um aporte transversal, a partir da qual deveriam ser definidas, posteriormente, as competências a serem formadas. Feito isso, o próximo passo proposto seria definir as disciplinas que possibilitariam formar cada uma das competências, bem como definir seus conteúdos. Dessa maneira, verificou-se que as competências a formar no egresso não tinham sido ainda identificadas e normalizadas para o curso.

A despeito disso, o entrevistado disse que, na prática, a noção de competências já aparecia no curso. Ou seja, já se buscava trabalhar visando à definição das competências a serem formadas. Isso significa que competências poderiam estar sendo definidas pelos próprios professores das disciplinas, conforme seu entendimento, conhecimento e experiência em relação ao assunto tratado. Nesse sentido, as competências desenvolvidas nos alunos seriam resultado da iniciativa individual, e não de um direcionamento formal dado pelo curso, podendo variar conforme fossem alterados os professores nas disciplinas.

Algumas inferências podem então ser feitas. Uma delas diz respeito ao fato de que, a partir de disciplinas predefinidas⁵¹, buscava-se estabelecer algumas competências que fossem passíveis de se desenvolver naquelas disciplinas. Dessa forma, a matriz curricular não seria o resultado de um arranjo de competências, e sim o contrário: as competências resultantes de uma matriz preestabelecida. Outra possibilidade era de que os conteúdos das disciplinas estivessem sendo alterados conforme as competências que se desejasse formar.

Quanto ao sistema de avaliação, verificou-se que essa etapa também não tinha sido contemplada na proposta do projeto pedagógico. Então, se os professores tinham meios para aferir aquelas competências que se propuseram a desenvolver nos alunos, como sugerido na fala do entrevistado (E1.1), isso também era resultado do conhecimento e da experiência individual, e não um processo sistematizado e homogêneo no curso.

Na visão do entrevistado, o comprometimento dos professores era o principal fator que contribuía para a formação de competências nos alunos.

Para o corpo docente, havia um perfil definido no projeto pedagógico, porém não tinham sido identificadas e normalizadas competências, bem como as possíveis formas de desenvolvê-las. Quanto à avaliação do professor, ela ocorria, inicialmente, quando ele prestava concurso para a Instituição. Nesse caso, os métodos utilizados na arguição oral e na prova didática poderiam facilitar a averiguação de algumas das características presentes no perfil traçado. De outro lado, para a avaliação após a contratação, não tinham sido citados os meios que pudessem ser utilizados, o que poderia dificultar o acompanhamento quanto ao perfil desejado do corpo docente no decorrer de sua atuação na IES.

⁵¹ A estrutura curricular vigente data do primeiro semestre de 1996, tendo sido criada, portanto, antes da aprovação da última LDB e das Diretrizes Curriculares.

4.2 IES 2

A noção de competências foi inserida no projeto de reestruturação curricular do curso de graduação em Administração desta Instituição, que datava de setembro de 2001⁵², período anterior à publicação das DCN pelo Parecer CNE/CES n. 146/2002.

Participaram desse projeto 14 pessoas: coordenadores do curso de Administração das diversas unidades desta IES, coordenadores adjuntos, coordenadores de unidades, coordenadores de núcleos de disciplinas e diversos membros do corpo docente⁵³, com destaque para aqueles professores que faziam parte da Comissão de Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Administração no País. Paralelamente a este trabalho, foi feita uma pesquisa com instituições representativas do ensino em Administração no País, por meio de contato com seus dirigentes (PROJETO, 2001).

A elaboração de um projeto de reestruturação curricular como esse, que incorporava a noção de competências, teve por objetivo atender aos anseios da sociedade e do mercado, tendo em vista as expectativas levantadas pela Instituição mediante um estudo realizado em 1999 por um instituto de pesquisa que indicou caminhos para a inserção no mercado dos egressos dos cursos de Administração em Minas Gerais. Além disso, o projeto incorporou as propostas de flexibilização segundo direcionamento do MEC, tais como: redução do tempo de duração do curso, passando de dez para oito períodos; inserção do estágio supervisionado a partir do primeiro período do curso; ampliação das horas disponíveis para a oferta de conteúdos contemporâneos referentes à Administração; e integralização de horas ao currículo por meio de eventos que interessassem à formação do aluno (PROJETO, 2001).

⁵² O estudo para a elaboração das alterações propostas desenvolveu-se durante o segundo semestre de 1999 e nos anos 2000 e 2001 (até o mês de abril).

⁵³ Os coordenadores de núcleo foram solicitados a se reunirem com os professores dos seus núcleos e a promover uma ampla discussão sobre cada conteúdo, visando contemplar os objetivos específicos do projeto. Assim, os professores tiveram a oportunidade de participar e contribuir.

Para um dos entrevistados, a adoção da noção de competências no curso teve duas vias:

“[...] uma via é a formal a partir da própria LDB e das comissões de especialistas dos cursos, [...] e a segunda foi a própria demanda que a gente sentiu durante o curso, os próprios alunos, manifestando essa virada, essa dinâmica que o nosso curso não permitia muito, o currículo anterior, embora fosse um bom currículo. Então, o que nos levou a isso foi esse sentimento” (E2.1).

O outro entrevistado complementou dizendo que o impulso para o início desse processo foi dado pelas diretrizes do MEC. Entretanto, as alterações também vieram atender a um questionamento que já se fazia a respeito do foco dos cursos de Administração, uma vez que os mesmos eram, muitas vezes, criticados por serem altamente generalistas. Segundo ele, num dado momento ouviu-se de um dos dirigentes dessa IES as seguintes questões: *“O que pretende formar o curso de Administração? Qual que é a do curso de Administração? Engenharia civil eu sei o que forma, mas e Administração?” (E2.2)*

Perguntas como essas eram feitas também por profissionais e entidades que representam os administradores, tais como o Conselho Regional e o Conselho Federal de Administração, que já vinham debatendo a esse respeito, conforme contatado por um dos entrevistados. *“Então, em síntese, a reformulação veio atender às diretrizes do Ministério e também dar uma resposta a esse questionamento sobre o foco dos cursos de Administração” (E2.2).*

Essas questões demonstram que existiam dúvidas sobre o tipo de profissional que se pretendia formar nos cursos de Administração. Assim, conforme a percepção de um dos entrevistados (E2.2), a definição das habilitações e das ênfases nos cursos de Administração, tais como Marketing, Turismo e Administração Hospitalar, para citar algumas, espelhavam a tentativa de várias instituições no sentido de dar um direcionamento mais forte a esses cursos e de responder às críticas e aos questionamentos sobre o perfil esperado do egresso. Sobre isso, ele afirmou também que o direcionamento dos cursos e a busca por clareza a respeito do

perfil esperado do egresso podiam ser uma das explicações para o aumento da demanda pelos cursos de Administração. Ele acreditava que as pessoas estavam conseguindo enxergar melhor o que pretendiam esses cursos e, com isso, sentindo-se mais seguras para fazerem suas escolhas. Dessa maneira, a definição do foco dos cursos de Administração e o estabelecimento de um perfil requerido aos seus egressos vinham se mostrando como fatores-chaves a serem discutidos quando da elaboração ou reformulação dos projetos dos cursos.

Outro aspecto que se pôde verificar foi a não existência de formas sistematizadas para se levantar as demandas sociais e transformá-las em competências requeridas aos egressos. A identificação das competências que estavam presentes no projeto do curso tinha partido: do próprio Ministério da Educação, que havia estabelecido competências e habilidades mínimas para os estudantes que terminam os cursos de Administração; de pesquisas realizadas pela Instituição num dado momento, conforme citado anteriormente; e, da própria vivência, experiência e percepção dos professores que participaram do projeto de reestruturação.

Um dos entrevistados (E2.2) afirmou que, para a definição do foco do curso e das competências requeridas, foi um facilitador a experiência dos professores, porque alguns deles lidavam diretamente no meio empresarial e outros trabalhavam em instituições que ofereciam cursos para empresas. Essa interação com a sociedade empresarial foi fundamental, uma vez que se percebeu uma grande demanda pela formação de pessoas com perfil gerencial, o que acabou por influenciar a escolha da ênfase⁵⁴ dada ao curso em análise.

Sobre o perfil do profissional que se pretendia formar, foi especificado o seguinte (PROJETO, 2001, p.10):

- a) capacidade para gerenciar empreendimentos humanos, sociais, econômicos e culturais;
- b) visão humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- c) formação técnica e científica para atuar na gestão das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional;

⁵⁴ Na realidade, não foi estabelecida uma ênfase específica. Definiu-se que o curso continuaria sendo generalista.

- d) competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- e) capacidade de coordenar e atuar em equipes multidisciplinares;
- f) capacidade de compreender a necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança;
- g) capacidade de gerenciar dados e informações visando ao desenvolvimento organizacional;
- h) capacidade de utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e fórmulas matemáticas e estabelecendo relações causais e formais entre os fenômenos;
- i) capacidade de demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico;
- j) capacidade de resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais;
- k) capacidade de selecionar estratégias adequadas de ação, visando atender aos interesses organizacionais;
- l) capacidade de promover o desenvolvimento humano visando a melhoria de vida nas organizações.

Esse perfil contempla elementos como habilidades avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003⁵⁵ e itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração.⁵⁶

Quando questionado a respeito do conceito de competências considerado nesse curso, um dos entrevistados apresentou o seguinte: “*Competências seriam conhecimentos e habilidades que o profissional tem*” (E2.2). Já no projeto de reestruturação curricular, aparece o seguinte:

⁵⁵ Para mais informações a respeito das habilidades avaliadas pelo ENC-Provão realizado entre 1996 e 2003, consultar o *site* do MEC: www.mec.gov.br

⁵⁶ Esse perfil é o seguinte: Internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; sólida formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente; sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional; competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações; capacidade de atuar de forma interdisciplinar; e capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança. Para atingir o perfil definido, a IES deverá apresentar, justificadamente, as ênfases dentre as habilidades a seguir: a) comunicação e expressão – deverá ser capaz de estabelecer comunicação interpessoal, de expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos e de interpretar a realidade; b) raciocínio lógico, crítico e analítico – deverá ser capaz de operar com valores, formulações matemáticas, além de estabelecer relações formais causais entre fenômenos (graduando deverá também ser capaz de expressar-se de modo crítico e criativo frente aos diferentes contextos organizacionais e sociais); c) visão sistêmica e estratégica – deverá demonstrar a compreensão do todo, de modo integrado e sistêmico, bem como suas relações com o ambiente externo; d) criatividade e iniciativa – deverá ser capaz de propor e implementar modelos de gestão, inovar e demonstrar um espírito empreendedor; e) negociação – deverá ser capaz de demonstrar atitudes flexíveis e de adaptação à terceiros e a situações diversas; f) tomada de decisão – deverá ser capaz de ordenar atividades e programas, assumir riscos e decidir entre alternativas; g) liderança – deverá ser capaz de influenciar o comportamento do grupo com empatia e equidade visando interesses interpessoais e institucionais; h) trabalho em equipe – deverá ser capaz de atuar de forma interativa em prol de objetivos comuns e compreender a importância da complementaridade das ações coletivas (BRASIL, 1998c, p. 5).

[...] as competências e as habilidades demonstram um conjunto de saberes e conhecimentos provenientes de várias instâncias: da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência social e de trabalho (qualificações tácitas) (PROJETO, 2001, p. 10).

Nesse caso, além de ser apresentado um conceito, são citados os diversos espaços sociais nos quais um indivíduo adquire competências. Sob essa perspectiva, entende-se que competências podem ser adquiridas e ampliadas tanto dentro quanto fora do espaço da escola.

Outro entrevistado fez a seguinte observação a respeito do conceito de competências:

“O sentimento que eu tenho é que existem ainda algumas dúvidas entre competências e habilidades. Eu, como consultor já há anos do MEC, [...] as universidades e faculdades no Brasil inteiro têm tido essa dificuldade, dessas diferenças entre competências e habilidades” (E2.1).

A constatação feita pelo último entrevistado pode ser enxergada nos dois conceitos anteriores. Enquanto o primeiro considera que “habilidades” são parte integrante das competências de um profissional, o segundo incorpora a linha do Ministério da Educação, que vê as habilidades como saberes distintos das competências.

Encontrava-se ainda em Projeto (2001, p. 11) que, “por meio do conjunto de saberes e conhecimentos ministrados no curso e/ou nas habilitações, os administradores [...] deverão desenvolver, no mínimo, as habilidades de:”

- reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos;
- planejar-se, organizar-se, estabelecer métodos próprios e gerenciar seu tempo e espaço de trabalho;
- exprimir-se e comunicar-se com seu grupo, com superiores hierárquicos e com subordinados, mantendo um clima de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercícios de negociação e de comunicação interpessoal;
- utilizar todos os conhecimentos obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, ou seja, ser capaz de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa;
- ter iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho;
- refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres);
- ter raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores, fórmulas matemáticas, para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- optar por uma postura ética e cidadã frente aos desafios sócio-empresariais.

Com poucas alterações e alguns acréscimos, essas habilidades correspondem às competências e habilidades mínimas requeridas dos egressos dos cursos de graduação em Administração conforme definido pelo MEC em Brasil (2002, p. 13).

O QUADRO 14, presente em Projeto (2001), apresenta uma síntese do perfil do egresso em sete características básicas, mostra os conhecimentos e habilidades que definem esse perfil, assim como as disciplinas curriculares que deveriam provê-los.

QUADRO 14

Proposta de organização do curso de Administração

(Continua)

Perfil do egresso	Conhecimentos e habilidades requeridas	Conteúdo provedor
Líder	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de liderança • Capacidade de trabalho em equipe e de gestão de equipes • Liderança de reunião • A reunião como instrumento de gestão • Função, capacidade e estilos gerenciais • Capacidade integradora (visão sistêmica e multifuncional) • Valores nas organizações e responsabilidade social (ética) • Marketing pessoal • Capacidade de adaptar-se e gerar mudanças • Capacidade de assumir responsabilidades • Capacidade de criar relacionamentos • Compreensão da cidadania empresarial 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de Recursos Humanos • Administração Mercadológica • Ética e Negócios • Gestão de Processos • Ciências Sociais Aplicadas às Organizações • Cultura Religiosa • Teorias da Administração • Filosofia • Estágio I
Empreendedor	<ul style="list-style-type: none"> • Visão e foco em negócios: "<i>Business Hunter</i>" • Foco em inovação e resultados • Criatividade e competitividade • Capacidade de integração • Elaboração de projetos • A formalização de negócios: noções sobre firma individual, sociedade limitada e sociedade anônima • Gestão da mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • Economia • Direito • Planejamento e Gestão Estratégica • Planejamento de Marketing • Elaboração e Análise de Projetos • Mercado de Capitais
Negociador/ Articulador	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas e estilos de negociação: individual, organizacional e coletiva • Negociação de organizações: incorporação, fusão e cisão de empresas • Capacidade de gerar resultados sob pressão • Formalização dos compromissos em negócios • Organizações políticas, empresariais, esportivas, sociais e sindicais • Marketing pessoal • Forte capacidade de venda • Lobby • Novas relações de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Política de Negociação • Direito • Ciências Sociais Aplicadas • Gerência de Marketing • Administração Mercadológica • Formação Complementar

QUADRO 14

Proposta de organização do curso de Administração

(Conclusão)

Perfil do egresso	Conhecimentos e habilidades requeridas	Conteúdo provedor
Estrategista	<ul style="list-style-type: none"> • Visão estratégica • Coordenação empresarial • Visão mercadológica: foco em negócios • Capacidade de criar e ler cenários 	<ul style="list-style-type: none"> • Política de Negociação • Gestão Empresarial • Administração Mercadológica • Gerência de Marketing • Planejamento e Gestão Estratégica • Planejamento de Marketing
Gestor de Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de processos • Finanças • Orçamento • Controler • Softwares de gestão • Contratação e gestão de recursos humanos • Elaboração e gestão de projetos • Relatórios gerenciais • Acompanhamento de desempenho e resultados • Compras e Logística • Contribuição social da produção • Foco em inovação e resultados • Raciocínio matemático • Comportamento ético • Forte capacidade de tomar decisões • Visão sistêmica • Visão de negócios • Capacidade de gerir equipes e trabalhar em equipe • Capacidade de delegação • Processo decisório • A reunião como ferramenta de gestão • Gestão de serviços e contrato 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de Custos • Gestão de Processos • Administração Financeira • Gestão Recursos Humanos • Logística • Informática • Direito • Contabilidade • Métodos Quantitativos • Pesquisa Operacional • Ética e Negócios • Elaboração e Análise de Projetos • Gestão Empresarial • Informática • Gestão da Informação • Matemática Financeira • Mercado de Capitais
Comunicador	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de comunicação oral e escrita • Capacidade de falar em público, para pessoas e para a câmera 	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio I, II, III e IV • Metodologia Científica • Psicologia Aplicada as Organizações
Organizador/ Controlador	<ul style="list-style-type: none"> • Espírito técnico e científico • Capacidade de raciocínio lógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Métodos quantitativos • Gestão de Processos • Metodologia Científica • Filosofia • Pesquisa Operacional

Fonte: Projeto, 2001, p. 12.

O QUADRO 14 mostra que não há referência direta ao desenvolvimento de competências nos alunos, e sim de conhecimentos e habilidades. Isso leva à inferência de que

nessa proposta conhecimentos e habilidades podem representar os componentes das competências a serem desenvolvidas nos estudantes. Essa crença pode ser reforçada pelo próprio conceito anteriormente dado por um dos entrevistados, que foi uma das pessoas participantes da elaboração da proposta. Outra possibilidade é que os termos *conhecimentos* e *competências* tenham sido utilizados, indiscriminadamente, como sinônimos, uma vez que nas DCN são utilizados os termos *competências* e *habilidades* juntamente.

De acordo com um dos entrevistados, as competências e habilidades estabelecidas para o curso não estavam direcionadas apenas para aquilo que esperava o mercado de trabalho, tendo-se levado em conta outras demandas da sociedade. Nesse sentido, disciplinas do currículo tais como Filosofia, Ética e Sociologia, para citar algumas, vinham atender ao propósito de “*sensibilizar os alunos para uma formação mais completa*”, possibilitando a formação de “*pessoas capacitadas sob o ponto de vista profissional, mas com sensibilidade humana para perceber as outras necessidades que a sociedade tem, além, especificamente da produção e da geração de resultados*” (E2.2).

De acordo com outro entrevistado, “*... a expectativa é que ela forme um cidadão com características de ética muito forte, com características de cidadania muito forte, porque a filosofia da instituição é muito voltada pra isso, bastante humanista*” (E2.1).

Essa expectativa aparecia também na missão do curso, que tinha explícita a “*responsabilidade para dotar profissionais com competências gerenciais com responsabilidade técnica, humana e cristã*”, como afirmou um dos entrevistados (E2.2).

Com relação às formas de transmitir aos docentes as competências requeridas ao egresso, um dos entrevistados (E2.2) afirmou que a coordenação de curso vinha fazendo um trabalho de disseminação do perfil e das competências com os professores, especialmente os novatos, tendo ocorrido o primeiro encontro antes do início do primeiro semestre letivo de 2002. Nesse momento, foram discutidos aspectos como: origem da reestruturação curricular,

diretrizes do MEC, missão do curso, perfil e competências requeridas dos alunos. Foi apresentada a ênfase dada ao curso – generalista – e passadas diretrizes para a atividade docente, tendo em vista a formação das competências.

“Foi um momento de sensibilização dos professores. Depois de quase dois anos de discussões, chegamos à conclusão de que o caminho é esse, [...] que competências queremos que tenha o egresso desse curso, e conversamos bastante sobre o que é esperado de cada um deles, o que é esperado de cada disciplina, e enfatizamos bastante que, antes de ele estar comprometido com o conteúdo da sua disciplina, ele deve estar comprometido com esta missão do curso, e com o objetivo do curso, com a formação dessas competências. [...] a eficácia do trabalho dele será julgada pela capacidade de passar isso. Ele não deve descuidar do conteúdo, mas nós queremos que o conteúdo seja um meio [...] de passar essas competências, para que os alunos, através desse conteúdo, adquiram essas competências, esses conhecimentos essas habilidades” (E2.2).

Com os estudantes, também foi estabelecido um trabalho de sensibilização para o tema. Logo em seguida à primeira reunião feita com o corpo docente, houve um encontro com os alunos a fim de apresentar-lhes a ênfase do curso e os conhecimentos e habilidades que se pretendia formar. De acordo com um dos entrevistados (E2.2), esse trabalho de informação e sensibilização passou a ser uma constante no curso, por meio de encontros com os mesmos ou reuniões específicas com os representantes de turmas.

Referindo-se às estratégias para alcançar o perfil do egresso, esse entrevistado disse que *“não existe uma fórmula única de transmissão. Cada um [docente] vai descobrir sua fórmula. Agora, primeiro, ele precisa estar convencido disso”* (E2.2). Foi a partir dessa constatação que os responsáveis pela gestão do curso tiveram a preocupação com a sensibilização dos professores para o assunto, uma vez que os mesmos tinham papel fundamental na formação das competências dos alunos. Sobre isso, esse entrevistado disse:

“O que eu espero chegar é ao ponto em que os professores, em seus exercícios em sala, nas provas, que eles procurem a verificação da aprendizagem não só do conteúdo da disciplina em si, mas que também elas sejam uma oportunidade de os alunos se desenvolverem nessas competências e demonstrar a sua aquisição. Nos exercícios, por exemplo, chamando a atenção para as competências que estão sendo formadas ali” (E2.2).

Ele afirmou ainda que o maior desafio na gestão do curso apresentava-se exatamente nesse ponto, ou seja, no controle e avaliação da atividade acadêmica, visando mensurar os

resultados, conforme os objetivos propostos. Isso significa conhecer se realmente as competências estavam sendo adquiridas pelos estudantes. Quanto a isso, o outro entrevistado disse que não havia, ainda, uma avaliação que pudesse efetuar essa medição, porém “*é intenção chegar a um modelo de avaliação com que a gente possa medir a eficácia dessa orientação. Queremos saber através dos alunos se eles estão percebendo isso e como eles estão percebendo*” (E2.1).

As tradicionais⁵⁷ avaliações não conseguiam medir esses resultados e “*passam longe da avaliação do conhecimento, da formação de competências, de perceber se os alunos estão adquirindo tais e tais habilidades*” (E2.2). Elas tinham, sim, outros objetivos, que não contemplavam a aquisição de competências pelos estudantes, como complementou esse entrevistado.

Foram considerados aspectos importantes para a aquisição de competências pelos alunos: o corpo docente, a existência de um colegiado integrado com as funções que estavam determinadas no projeto do curso, o acompanhamento das atividades pedagógicas e acadêmicas e a Empresa Júnior, acompanhada de uma tutoria.

Sobre os dificultadores encontrados na definição do perfil, no desenvolvimento de competências e na avaliação do resultado desse trabalho, um dos entrevistados afirmou que

“[...] a resistência à mudança é clara. [...] na hora em que a gente fala que tem que mudar um curso em função de definição de competências etc, existem muitos professores... nós do corpo docente reagimos: Sei claramente o que o aluno quer. Sei claramente o que o mercado quer. Pra que fazer isso? Pra que ouvir demais? Isso é muito normal acontecer entre a gente. A classe de professores tem esse tipo de comportamento[...]. E outras causas, a própria disponibilidade da instituição em termos de proporcionar essa estrutura [...] na hora de dar esses recursos que são essenciais” (E2.1).

Quanto às competências requeridas dos docentes, outro entrevistado disse que:

“no currículo anterior também aparecia traçado um perfil de competência. Havia claro qual era o perfil do egresso que queríamos formar e também o perfil do professor. Nesse, atual, isso ficou de fora. Mas nós precisamos dar um jeito de

⁵⁷ De acordo com um dos entrevistados (E2.1), os meios utilizados para a avaliação eram, basicamente, os resultados de sala de aula (reprovação e aprovação) e o *feedback* dos alunos.

aperfeiçoá-lo. No outro, constava qual o perfil do professor para prover as competências aos alunos” (E2.2).

O outro entrevistado afirmou que o perfil do docente estava para ser definido. Havia uma proposta de que esse perfil fosse “*bem híbrido*” (E2.1). Isso significa ter professores com experiência de mercado e também com formação acadêmica aprimorada.

Em relação ao desenvolvimento do corpo docente, afirmou-se que a Instituição tinha programado atividades que envolviam a discussão de técnicas didático-pedagógicas e incentivava, financeiramente, a sua formação em nível de mestrado e doutorado, buscando nos professores uma formação mais acadêmica, de pesquisa.

A contratação de professores ocorria, basicamente, de duas formas:

- a) Era feito recrutamento externo por meio de edital que anunciava o processo seletivo. Este processo tinha as seguintes etapas: era avaliado o currículo do candidato, a fim de verificar sua habilitação para ministrar a disciplina, sua experiência acadêmica e profissional; havia uma prova escrita, em que se buscava avaliar o seu conhecimento em relação ao tema da disciplina; o candidato ministrava uma aula, em que eram avaliados a didática e os conhecimentos; e era feita uma entrevista com a banca examinadora;
- b) A outra via era a indicação. Nesse caso, geralmente, a seleção ocorria a partir da avaliação do currículo do candidato e de uma entrevista feita pelo próprio coordenador do curso.

Sobre a possibilidade de encontrar nos docentes o perfil esperado pelo curso, um dos entrevistados disse:

“Num processo seletivo, a gente consegue identificar, sim, mas não é uma tarefa extremamente fácil, não, porque o próprio projeto em si está sendo construído, o projeto do curso com essas modificações todas, [...] todo o processo educacional está sendo revisto de uma forma mais ou menos uniforme no Brasil todo. Essas discussões estão latentes [...] e a gente ainda não tem alguns caminhos, mas a gente tenta adequar em cima. Agora, é complicado. Não é muito fácil de achar, não” (E2.1).

A definição das competências para o egresso afetou a organização curricular, tendo levado a algumas alterações nas ementas e no conteúdo programático das disciplinas. Um dos entrevistados disse sobre o conceito de competências:

“Foi permeado durante toda a discussão, mas eu digo a você que, às vezes, nessas disciplinas mais técnicas o que ele muda muito é a forma de lidar com isso. Mas o ementário acaba sendo aquele mais tradicional mesmo. Não sei se muda muito o ementário. Em termos das escolas de Administração, eu tenho visto que os ementários têm ficado próximos do que é padronizado. Tem mudado mais é a forma de lidar com o ementário, é a maneira de lidar com o programa, de mudar e discutir o programa” (E2.1).

Quanto às alterações ocorridas visando à obtenção de maior flexibilidade no currículo, tem-se como exemplos a ampliação da carga horária das disciplinas denominadas “Tópicos” e a criação das disciplinas “Seminários”. Ambas visavam à frequente inserção de novos conteúdos, possibilitando desenvolver novas competências perante os alunos, sem que para isso tivesse que ser alterado o currículo vigente. A importância dessas disciplinas foi reforçada por um dos entrevistados a partir do seguinte:

“São 240 horas que nós não temos previamente nada determinado em termos específicos de conteúdo de discussão. Isso é demandado durante o semestre, nas reuniões do colegiado. Próximo da mudança do semestre nós então vamos dizer o que nós vamos ofertar a partir das experiências [...] que o professor trouxe. Eles têm uma pesquisa que é feita nesses seminários olhando com os alunos o nível de interesse que eles têm, o que observar, o que eles estão sentindo, o que que as empresas/organizações têm cobrado, o que o trabalho dele como gestor tem cobrado, o que a experiência dele como aluno e como estagiário tem cobrado. E a gente inclui isso já para o semestre seguinte. A gente tá tentando ser o mais dinâmico e mais com maior mobilidade possível no nosso curso” (E2.1).

Um deles entendia que a inserção de novos conteúdos era um desafio para o curso, pois era necessário que se fizesse uma leitura permanente das novas demandas sociais, a fim de que fossem identificados e escolhidos temas realmente relevantes para a formação dos alunos. Por este motivo, afirmou que *“esse projeto pedagógico não está pronto e acabado. Eu percebo que ele nunca estará pronto, porque nós precisamos sempre atualizá-lo” (E2.2).*

Para ilustrar a importância com que via o tema “competências”, um dos entrevistados disse que *“a formulação, a explicitação de que competências pretendo que tenham os*

egressos, isso é o começo de tudo. A partir daí é que vem todo o resto - as ementas, o conteúdo programático” (E2.2).

Em relação ao papel do coordenador do curso na definição de competências dos corpos discente e docente, um dos entrevistados (E2.1) afirmou que atuava numa estrutura colegiada. Assim, o coordenador catalisava as informações e as colocava em debate para que o grupo chegasse às conclusões.

Quanto aos resultados obtidos pelo curso com o direcionamento para a formação de competências, um dos entrevistados disse que houve aumento da procura no vestibular, apesar de toda a concorrência com a abertura de novas IES e novos cursos. Segundo ele “ *isso já é um instrumento palpável que eu sei que tem a ver*” (E2.1).

Síntese dos resultados encontrados na IES 2

A noção de competências surgiu no projeto pedagógico do curso da IES 2, quando de sua reformulação em 2001; portanto, antes da publicação das DCN, em 2002.

Constatou-se que, num primeiro momento, a preocupação relacionada à inserção dessa noção estava centrada na adequação do curso àquilo que já sinalizavam as Comissões de Especialistas do MEC, segundo disse um dos entrevistados (E2.2). Outros fatores que influenciaram nesse processo foram os resultados de pesquisa realizada pela Instituição com as empresas e também as manifestações dos próprios alunos do curso, numa tentativa de obter maior adequação às demandas da sociedade e do mercado.

O novo projeto contemplava, dentre outros fatores, um perfil para o egresso do curso, habilidades e conhecimentos que deveriam ser adquiridos pelos estudantes, bem como as disciplinas que deveriam prover cada um deles.

A análise desses componentes levou à constatação de que não havia uma separação clara entre o que seria o perfil do egresso e as habilidades a serem desenvolvidas para

alcançar esse mesmo perfil. Chegou-se a essa conclusão após a verificação de que o perfil traçado para o egresso desse curso tinha sido composto, em parte, por diversas habilidades que correspondiam àquelas que tinham sido aferidas pelo MEC no ENC-Provão, realizado nos anos entre 1996 e 2003. De outro lado, aparecia também no projeto pedagógico desse curso, separadamente, um rol de habilidades que deveriam ser formadas no egresso. Essas, por sua vez, correspondiam, em sua maioria, às competências e habilidades mínimas requeridas aos egressos dos cursos de graduação em Administração conforme definido pelo MEC nas DCN.

O termo *competências*, contudo, não aparecia nesse projeto junto à descrição dessas habilidades, como o fez o MEC. Nesse caso, infere-se que isso pode ser resultado de uma dificuldade de entendimento dos termos, especialmente quando se trata de definir e diferenciar competências e habilidades, como foi afirmado por um dos entrevistados nessa IES (E2.1).

Assim sendo, verificou-se que as habilidades a formar no egresso desse curso tinham sido identificadas e normalizadas. Para tal, consideraram-se a experiência e percepção do corpo docente, os dados resultantes da pesquisa realizada com as empresas e as propostas das Comissões de Especialistas do MEC que viriam a embasar as DCN.

Quanto aos processos de formação e avaliação, não se pode afirmar que, na prática, contemplavam competências; ou seja, que os docentes realmente trabalhavam segundo essa perspectiva. O que se pôde constatar é que existia uma expectativa, espelhada por um dos entrevistados (E2.2), de que os professores soubessem ou pudessem descobrir formas para desenvolver e avaliar as competências dos discentes. Como ele disse, “*cada professor vai descobrir na sua disciplina como ele vai fazer isso*” (E2.2). Nesse sentido, entende-se que entre os próprios saberes docentes deveria estar incluído o *saber formar competências*.

Paradoxalmente, verificou-se que não tinham sido traçadas competências específicas para os docentes. Ou seja, elas não tinham sido identificadas e normalizadas para o curso de

Administração, em específico. Em relação ao seu desenvolvimento, afirmou-se que eram realizadas atividades para discutir técnicas didático-pedagógicas e que havia incentivo à formação em níveis de mestrado e doutorado.

A título de inferência, tem-se que esse incentivo à formação na IES poderia ser uma das explicações para o aumento no percentual de professores doutores e mestres, e para a redução do percentual de especialistas e graduados no ano de 2003 em relação a 1999, segundo dados extraídos do INEP (2006).

Sobre a avaliação dos docentes, foram considerados dois momentos distintos. Para ingressar na Instituição, o candidato teria de submeter-se a um processo seletivo divulgado em edital ou ser indicado. No primeiro caso, o processo seletivo envolvia mais etapas do que no segundo, como realizar prova escrita e dar uma aula para a banca examinadora. Nessa situação, entende-se que os métodos utilizados poderiam facilitar a averiguação de algumas das características requeridas do professor.

Já no caso de indicação, o processo era simplificado, e por isso não permitia a verificação de aspectos importantes como didática e conhecimentos, levando a uma contratação baseada apenas nas referências e certificações dadas por outras instituições, por meio da análise de títulos e experiência comprovada.

De outro lado, não existiam meios definidos para avaliar os docentes após a sua contratação, mesmo tendo sido considerados como fundamentais no processo de formação de competências nos alunos.

4.3 IES 3

O curso de Administração pesquisado nesta IES tinha foco em empreendedorismo. *“Espera-se formar pessoas com cultura empreendedora”* (E3.1), afirmaram os entrevistados.

Para eles, a noção de competências aparecia no projeto pedagógico do curso “*no momento da concepção da escola [1998]*” com esse direcionamento para o empreendedorismo.

Afirmou-se, ainda, que esse foco partiu da direção da IES “*no momento da concepção não só dos cursos de administração como também de outros inclusive os da área de biomédicas*” (E3.1).

Quando questionados sobre as competências traçadas para o egresso, os entrevistados afirmaram que “*um conjunto de competências que se espera é que o aluno tenha condições de sair da faculdade e montar seu próprio negócio ou atuar como empreendedor dentro de organizações*” (E3.1) Não se verificou, contudo, a explicitação das competências a serem formadas nos estudantes. O que se encontrava no Manual (2003a) eram habilidades que deveriam ser desenvolvidas e que se referiam a todos os cursos⁵⁸ que eram oferecidos por esta IES, e não somente relativas ao curso de administração. Eram elas:

- comunicação interpessoal, expressão correta nos documentos técnicos específicos e interpretação da realidade das organizações;
- utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações matemáticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos;
- interação criativa face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo;
- capacidade para lidar com modelos inovadores de gestão;
- resolução de problemas e desafios organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade;
- ordenação de atividades e programas, identificando e dimensionando riscos para tomada de decisões;
- seleção de estratégias adequadas de ação, visando ao atendimento de interesses interpessoais e institucionais;
- seleção de procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns (MANUAL, 2003a, p. 9).

Pôde-se constatar que essas habilidades eram algumas daquelas avaliadas no ENC-
Provão nos anos de 1996 a 2003, na parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de
Administração.

⁵⁸ Em 2003, eram sete cursos no total, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento.

Também não havia um conceito de competências que fosse explicitamente usado no curso. Apesar disso, foram encontradas referências a essa noção em Manual (2003a, p. 37), no qual se afirmava que a IES tinha

[...] um compromisso de orientar o aluno na construção de suas habilidades e competências. [...] Os Planos de Ensino de cada disciplina contemplam os conteúdos, os conceitos e as técnicas que irão proporcionar ao aluno a aquisição das habilidades e competências necessárias à sua profissionalização.

Durante a entrevista, o que se pôde verificar é que, sempre que houve algum tipo de questionamento sobre as competências, os entrevistados se remeteram à formação de um aluno empreendedor, como exemplificado pela seguinte fala: *“O direcionamento é geral para o empreendedorismo. Os temas tratados que podem ser considerados como construtores dessa competência são os mesmos para as duas habilitações”* (E3.1).

Em relação à articulação entre essa “competência” e a matriz curricular, os entrevistados disseram que esta foi gerada para a formação da cultura empreendedora.

Sobre as estratégias para construir essa “competência”, foi dito que era importante trabalhar a interdisciplinaridade durante todo o curso. Para isso havia um trabalho que envolvia todas as disciplinas de cada período que partiam de um tema comum. A partir dele, várias atividades eram realizadas, como debates, atividades vivenciais, visitas técnicas, entrevistas, seminários e estudo de casos.

Para que o aluno pudesse adquirir a “competência” de empreendedor, foram considerados importantes os jogos de empresas – dois professores especialistas no assunto orientavam os demais sobre a utilização dessa metodologia em sala de aula, e assim acreditava-se estar formando nos professores a cultura empreendedora, que era então repassada aos alunos –; participação em feira realizada anualmente, em que os alunos apresentavam os negócios que construíram ao longo dos períodos; trabalhos extracurriculares; visitas técnicas; e *“passar ao aluno a relação entre a faculdade e o mundo.”* (E3.1)

A Instituição considerava que habilidades e competências deviam ser “refinadas e desenvolvidas” também fora da sala de aula, como constava em Manual (2003a, p. 38). Para que isso pudesse ocorrer, foi criado um órgão específico para a orientação de alunos na prática do estágio supervisionado e a gestão da Empresa Júnior. De acordo com os entrevistados, esse órgão tinha também o papel de acompanhar o aluno no mercado de trabalho. Buscava ter referências sobre “ *onde os alunos construíram sua experiência fora da escola e procura identificar para onde o aluno está indo*” (E3.1).

Quando questionados sobre os fatores facilitadores ou dificultadores na definição das competências, no seu desenvolvimento e na avaliação, os entrevistados disseram: “*O que facilita é o nível de coesão do corpo docente, estabilidade [...]. O que dificulta é o nível baixo de vocação dos alunos, [...], é difícil gerir competências de um aluno não-vocacionado*” (E3.1).

Sobre a avaliação, foi dito pelos entrevistados (E3.1) que a forma utilizada pela Instituição para conhecer os resultados do curso era por meio do acompanhamento da inserção do aluno no mercado de trabalho, feito por um dos órgãos internos dessa IES.

Em relação à contratação de professores, eles apenas disseram que a Instituição realizava processos seletivos e tinha entre os critérios de seleção definidos a formação no tema da habilitação, sendo também importante a identificação de profissionais que atuassem na área. Esperava-se, ainda, que o candidato tivesse mestrado ou doutorado.

Sobre as competências esperadas nos professores, os entrevistados afirmaram: “*O primeiro fator é que o professor deve ter o comprometimento com o conceito do empreendedorismo*” (E3.1). Contudo, esta IES ainda não tinha definido meios específicos para aferir as competências docentes. Segundo os entrevistados, as formas utilizadas para a avaliação “*são indiretas, através do resultado geral dos trabalhos interdisciplinares, os trabalhos das feiras, os relatórios de visitas técnicas*” (E3.1).

A Instituição procurava investir no desenvolvimento dos professores, “*para que eles assumam uma postura que eles consideram adequada na sala de aula*” (E3.1), como afirmaram os entrevistados. Isso vinha sendo feito por meio de cursos sobre novas metodologias, de palestras, da instrumentalização (sistemas de informação, *internet*) e do investimento em ferramentas, como os jogos de empresa, para citar alguns exemplos. Esperava-se que o professor também “*assuma a postura empreendedora em sala de aula [...] e crie maior interação com o aluno, uma dinâmica de troca de conhecimento*” (E3.1).

Sobre o papel do coordenador do curso no desenvolvimento de competências, falou-se que ele deveria reforçar a importância da interdisciplinaridade e instrumentalizar os professores em relação a isso. Deveria dar continuidade ao processo de formar competências nos docentes, trabalhando a visão sistêmica do curso e fazendo com que o professor enxergasse os pontos de contato entre a sua disciplina e as demais e também com temas transversais. Isso, na expectativa de que o docente fosse “*capaz de ensinar como as ‘peças’ da administração se encaixam*” (E3.1).

Síntese dos resultados encontrados na IES 3

A noção de competências apareceu no projeto pedagógico deste curso de Administração quando de sua criação. Tinham sido definidas habilidades genéricas que diziam respeito a todos os sete cursos desta IES, pertencentes a várias áreas do conhecimento. Essas habilidades, no entanto, pertenciam ao grupo daquelas que tinham sido avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003, no curso de Administração.

Apesar de haver referência à formação de competências e habilidades no manual do aluno do ano de 2003, apenas um rol de habilidades foi apresentado. Sobre as competências, os entrevistados disseram que o curso estava voltado para a formação da competência empreendedora; ou seja, formar um aluno empreendedor, capaz de montar o seu negócio

próprio ou de atuar nas organizações de forma empreendedora. Segundo eles, a matriz curricular tinha sido pensada a partir desse direcionamento para o empreendedorismo.

Se, de um lado, verificou-se que habilidades a formar no egresso tinham sido identificadas e normalizadas para o curso, constatou-se que o perfil do egresso não tinha sido explicitado.

Para desenvolver a “competência empreendedora” nos alunos, foi enfatizado o trabalho interdisciplinar, que ocorria em cada um dos períodos do curso e foram considerados importantes os trabalhos com jogos de empresas, a participação em feiras de empreendedores, a realização de trabalhos extracurriculares e de visitas técnicas, bem como a preocupação de mostrar ao aluno a relação entre a faculdade e o mundo.

Sobre a maneira como as competências eram avaliadas, foi citada pelos entrevistados uma forma indireta de avaliação, vinda do mercado: o acompanhamento da inserção do aluno no mercado de trabalho. Nesse sentido, entendia-se que, pelo fato de o aluno conseguir inserir-se no mercado de trabalho, os objetivos propostos de formação tinham sido alcançados. Isso leva à seguinte constatação: apesar de esta IES certificar o aluno, ela não tinha meios próprios para garantir que ele tinha adquirido as competências/habilidades que aquele mesmo certificado deveria comprovar. Assim, ao invés de esta IES fornecer ao mercado essa garantia, ela esperava que o mercado o fizesse.

Quanto ao corpo docente, não tinham sido identificadas e normalizadas competências, tendo sido dito apenas que se esperava o comprometimento com o conceito de empreendedorismo. Em relação ao seu desenvolvimento, afirmou-se que eram realizados cursos sobre novas metodologias, palestras e investimentos em ferramentas de apoio ao trabalho.

Para a avaliação dos docentes, eram utilizadas formas indiretas, representadas pelos resultados dos trabalhos dos alunos. Nesse caso, constata-se que há o risco de se considerar o

professor como único responsável pelo sucesso ou insucesso no processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando-se o aluno como agente ativo nesse processo.

4.4 IES 4

Segundo os entrevistados, esta IES começou a operar no início de 1999. Porém, o projeto do curso de Administração, com as respectivas habilitações/ênfases, “*só foi definitivamente aprovado em 2002, quando da primeira formatura*” (E4.1).

O curso tinha um currículo comum para todas as habilitações/ênfases nos três primeiros anos, quando eram enfocados aspectos de Administração geral.⁵⁹ Era somente no quarto ano que havia diferenciação segundo as habilitações/ênfases.

Não havia um conceito de competências explicitado no curso, porém foi citado um conceito informal: “*Dotar o aluno de conhecimentos e habilidades de acordo com as necessidades do mercado*”(4.1). Segundo os entrevistados, o uso desse conceito se dava pela necessidade da formação do profissional.

Para cada uma das habilitações/ênfases, havia um projeto pedagógico com competências e habilidades específicas voltadas para a formação do empreendedor. No início do curso, em disciplinas como Sociologia e Comportamento Organizacional, buscava-se desenvolver competências interpessoais. O desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos da área de atuação acontecia nas disciplinas direcionadas a cada habilitação/ênfase. De acordo com os entrevistados (E4.1), havia separação entre os atributos que deveriam ser desenvolvidos a cada ano, como se segue: 1º) conceitual; 2º) comportamental; 3º) aspectos legais e formação específica; e 4º) formação.

Eles disseram também que na missão e nos objetivos dessa IES era possível perceber traços da noção de competências. Os objetivos eram:

⁵⁹ As únicas exceções eram as disciplinas de “Tópicos Especiais”, que, desde o primeiro período, diferiam conforme a habilitação/ênfase.

“Todos os cursos oferecidos têm como objetivo formar cidadãos éticos e de espírito empreendedor, com as seguintes características: criatividade, versatilidade, habilidade intelectual, habilidade para novas tecnologias, profunda consciência de cidadania, atualização constante, visão humanista do mundo, conhecimento vivenciado, capacidade para lidar com mudanças” (E4.1).

Segundo os entrevistados, o perfil do egresso não estava formatado. Entretanto, afirmaram que a expectativa do curso era de formar profissionais afeitos à lógica de mercado, preparados para empreender. Apesar dessas afirmações, verificou-se que nos objetivos anteriormente citados apareceram as características que se esperava formar nos alunos, tais como criatividade e versatilidade, deduzindo-se daí um perfil de egresso.

Os entrevistados afirmaram também que era nas habilitações que *“o conceito de competência está mais presente e visa fornecer ao aluno as competências para que ele possa ser empreendedor. O aluno deve ser capaz de desenvolver um projeto no final do curso, um plano de negócios” (E4.1).*

Para alcançar aquilo que se esperava formar no egresso do curso, eram realizados trabalhos com o corpo docente, como seminários no fim de cada semestre, para discutir o projeto pedagógico e o desenvolvimento de competências (eram dadas orientações para que ficassem atentos ao desenvolvimento de aspectos como liderança e outras competências), e reuniões que envolviam também os coordenadores de curso e os representantes de turma. Os professores deviam, dedicar 50% de sua carga horária para atender aos alunos.

Para os estudantes eram disponibilizadas atividades como: visitas técnicas a empresas; palestras com profissionais do mercado; um representante de turma era eleito, a cada semestre, com o objetivo de desenvolver aspectos de liderança; eram ministradas as disciplinas de *Tópicos Especiais*, a cada período, visando promover a interdisciplinaridade e desenvolver competências específicas das habilitações.

Foram considerados como importantes para a aquisição de competências o contato com o mercado por meio de estágios, a integração entre a Instituição e o mercado, e a realização de cursos de extensão.

Segundo os entrevistados (E4.1), a avaliação de competências dos alunos era feita por meio do trabalho final das disciplinas de *Tópicos Especiais*, que procuravam integrar todas as demais disciplinas do semestre; do trabalho de final de curso, que se referia a um projeto experimental de cada habilitação ou a um plano de negócios que era apresentado a uma banca examinadora composta de orientador, professores do curso e elementos externos, como executivos; e do trabalho de estágio supervisionado. No caso da habilitação *Promoção de Eventos, Lazer e Esportes*, os alunos desenvolviam projetos para eventos que eram implementados na prática.

Quando questionados sobre as competências que deveria ter o corpo docente, os entrevistados afirmaram que buscavam professores que tivessem graduação em Administração e que associassem a formação acadêmica (mestrado ou doutorado) à experiência de mercado, principalmente aqueles que trabalhavam com disciplinas específicas da habilitação. A contratação dos docentes refletia nesta instituição critérios como experiência de mercado, referências vindas de outras instituições e a questão didática.

Com relação às formas de transmitir aos docentes as competências requeridas ao egresso, eram realizadas reuniões e seminários “*onde se discute sobre o andamento do curso, o que e como deve mudar*”(E4.1).

Os professores eram avaliados pelos alunos informalmente, em reuniões mensais, e formalmente, a cada semestre, sendo esses os meios pelos quais se buscava perceber nos docentes a existência de competências.⁶⁰ De acordo com os entrevistados, vinha sendo

⁶⁰ Os coordenadores de curso confrontavam as avaliações feitas em diferentes semestres, visando validar a última a partir de tendências que pudessem aparecer em várias delas; por exemplo, se um professor vinha sendo mal avaliado em diferentes períodos.

possível encontrar nos professores as competências requeridas pelo curso, especificamente nas áreas de Marketing e Gestão de Negócios, com ressalva para algumas disciplinas mais específicas, como Gestão Fiscal e Gestão Tributária. Entretanto, nas áreas de Gestão Ambiental e Promoção de Eventos era difícil encontrar profissionais que suprissem as três exigências simultaneamente (formação em administração, titulação em nível de mestrado ou doutorado e experiência de mercado). A Instituição procurava desenvolver o seu corpo docente por meio de reuniões, seminários e *feedback*.

Um dos papéis dos coordenadores de curso era participar do processo seletivo dos alunos, que diferia do tradicional vestibular. O coordenador fazia entrevistas com os candidatos visando avaliar e orientar a respeito da escolha por uma determinada habilitação.

Síntese dos resultados encontrados na IES 4

A noção de competências estava presente nos projetos pedagógicos do curso de Administração, com suas respectivas habilitações/ênfases, na forma de competências e habilidades específicas voltadas para a formação do aluno empreendedor. Entretanto, apesar de identificadas e normalizadas, como dito pelos entrevistados, essas competências e habilidades não foram explicitadas durante a entrevista realizada.

Entre as características que se esperava formar nos alunos estavam: criatividade, versatilidade, habilidade intelectual, habilidade para novas tecnologias, profunda consciência de cidadania, atualização constante, visão humanista do mundo, conhecimento vivenciado e capacidade para lidar com mudanças. Para efeito deste trabalho, entende-se que essas características representam o perfil esperado do egresso.

Para formar as competências e habilidades requeridas pelo curso, eram adotadas práticas como visitas técnicas, palestras com profissionais de mercado e eleição de um representante de turma, a cada semestre, visando desenvolver aspectos de liderança. Havia

também as disciplinas de *Tópicos Especiais*, que buscavam promover a interdisciplinaridade e desenvolver competências específicas das habilitações.

Quanto à avaliação de competências, os entrevistados disseram que era feita por meio de trabalhos finais, como os desenvolvidos pelos alunos nas disciplinas de *Tópicos Especiais*, do projeto experimental ou plano de negócios, do trabalho de estágio supervisionado e dos projetos desenvolvidos para eventos.

Sobre as competências dos professores, foi dito que deveriam ter graduação em Administração, titulação em nível de mestrado ou doutorado e experiência de mercado. De outro lado, quanto se questionou a respeito do desenvolvimento do corpo docente foram citadas apenas atividades como reuniões e seminários, além do *feedback*.

A avaliação das competências dos docentes era feita pelos alunos em processos informais, como reuniões mensais com a Coordenação de curso, e formais, no final do semestre.

4.5 IES 5

Na época em que foi realizada a entrevista nesta IES (maio de 2003), o projeto pedagógico do curso de Administração, com suas respectivas habilitações/ênfases, estava sendo construído. Segundo o entrevistado

“Esse projeto que está sendo desenvolvido atualmente é o primeiro projeto pedagógico do curso. Antes, o curso funcionava sem um projeto pedagógico. Esse projeto começou a ser desenvolvido há aproximadamente quatro anos e está sendo finalizado agora [...] e já começa a ser implantado” (E5.1).

Nesse projeto, a noção de competências foi inserida, porém sem que houvesse um conceito definido. O entrevistado afirmou que *“se a gente citar as competências que estão previstas no projeto pedagógico, a gente chega ao conceito”* (E5.1).

A despeito disso, verificou-se que no currículo então vigente já havia uma proposta de competências a serem formadas, conforme apresentado pelo entrevistado:

“Internalizar valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; formação humanística e visão global que o habilite a empreender o meio social, político, econômico e cultural, onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente; competência para atuar profissionalmente nas organizações além de desenvolver atividades técnico/científicas próprias do administrador; competência para atuar de forma empreendedora analisando criticamente as organizações e identificando oportunidades e antecipando e promovendo suas transformações; competência para atuar em equipes interdisciplinares; competência para entender a necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança; competência para adquirir e aperfeiçoar continuamente a visão de curto, médio e longo prazos dos cenários de administração de empresas; aplicar a liderança para resultados; saber comunicar-se com eficácia de maneira verbal e escrita; compatibilizar e alinhar uma sólida formação teórica à realidade de mercado; e habilidades para o exercício de múltiplas atividades na empresa, revelando-se um profissional polivalente” (E5.1).

Essas competências, em sua maior parte, referem-se àqueles itens propostos nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração, conforme verificado (BRASIL, 1998c).

No projeto pedagógico que estava sendo elaborado, outras competências e habilidades foram apresentadas, separadamente, por habilitação/ênfase, dividindo-se em três dimensões: técnica, política e ética (ver ANEXO A).

De acordo com o entrevistado, essas competências foram articuladas à matriz curricular da seguinte forma:

“As competências são definidas no projeto pedagógico e há uma listagem das áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade e competência, ou seja uma pequena lista de disciplinas, através das quais as competências e habilidades são desenvolvidas. Além disso, há uma outra listagem de disciplinas que promovem a interdisciplinaridade” (E5.1).

A análise desse rol de competências e habilidades pretendidas (ver ANEXO A) possibilitou verificar, no caso do curso de Administração de Empresas, que toda a dimensão técnica é composta por habilidades que foram avaliadas no ENC-Provão nos anos de 1996 a 2003, na parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de Administração. O mesmo não se verificou com relação ao curso de Administração com Habilitação em Comércio Exterior.

A especificação das áreas do conhecimento predominantes e das disciplinas do curso que possibilitavam desenvolver as competências e habilidades definidas foi feita apenas para

as dimensões política e ética, as mesmas para os dois cursos, alterando-se apenas algumas das áreas do conhecimento e disciplinas.

O início do processo de definição das competências coincidiu com o início da construção do projeto pedagógico. Para cada curso estava sendo elaborado um projeto pedagógico, porém todos eles estavam sendo desenvolvidos a partir de uma estrutura comum, tendo a “gestão” como base. Assim, a matriz curricular estava sendo composta por disciplinas básicas da Administração comum aos dois cursos e por disciplinas que eram específicas de cada habilitação.

Participou do processo de definição das competências e habilidades um grupo de professores que incluía o diretor da faculdade, que dirigiu o grupo, os coordenadores, professores dos cursos e funcionários da divisão de ensino.⁶¹ Sobre essa participação, o entrevistado disse que *“poderia ter sido feito um projeto mais participativo, mas teve uma representatividade de cada área”* (E5.1).

Sobre os fatores dificultadores encontrados na definição do perfil, no desenvolvimento de competências e na avaliação do resultado, o entrevistado disse que via dificuldades quanto à operacionalização do projeto:

“Operacionalizá-lo requer muito desafio e muito preparo de todas as partes para viabilizar o projeto pedagógico. A cultura do corpo docente é um aspecto dificultador. Muitas vezes, o processo de ensino poderia se dar de maneira dinâmica, e os professores tendem a adotar processos tradicionais de ensino. A diretoria e a coordenação têm de solicitar ao professor que diversifique os métodos de construção do conhecimento” (E5.1).

Outra dificuldade relacionada foi o fato de a maioria dos professores trabalhar em regime horista, levando-os a trabalhar em outras instituições de ensino, o que *“compromete o comprometimento do professor com a cultura, política e diretrizes da [Instituição]. É muito diferente o professor que está na faculdade todos os dias, durante todo o dia, daquele professor que vai à faculdade só para dar uma aula”* (E5.1).

⁶¹ De acordo com o entrevistado, essa era a área que mantinha relações estreitas com o MEC.

Em relação aos facilitadores, o entrevistado disse que a infra-estrutura era um deles, pois a Instituição “*oferece todos os recursos instrucionais que o professor precisa*” (E5.1).

Para o corpo docente não tinham sido traçadas competências específicas. Num processo de contratação, a titulação foi considerada importante, sendo a exigência mínima de mestrado. Segundo o entrevistado “*apenas eventualmente se contrata professores apenas com especialização lato sensu.*”(E5.1) Era considerado importante contratar docentes com visão tanto acadêmica quanto empresarial, e por isso muito dos professores trabalhavam em empresas durante o dia e ministravam aulas no turno da noite. “*Esse tipo de perfil é muito desejável e importante para que a escola consiga formar não só administradores para atuarem dentro de empresas como também administradores que sejam capazes de abrir e gerir os próprios negócios*” (E5.1).

Ele disse ainda que vinha sendo possível encontrar nos professores o perfil esperado. Isso era mais fácil no curso de Administração de Empresas, quando comparado a outros em que se encontrava docentes com experiência de mercado, porém sem a titulação desejada.

Com a preocupação de suprir a Instituição de professores titulados, esta IES possuía alguns convênios com faculdades no País e também no exterior (Estados Unidos e Europa), visando formá-los em nível de mestrado ou doutorado. A Instituição também pretendia, na época da realização da entrevista, lançar cursos de mestrado para atender, especialmente, à demanda interna.

Em relação às estratégias então utilizadas para alcançar o perfil esperado do egresso, o entrevistado disse que havia clara definição do conteúdo programático e do referencial conceitual. No caso do curso de Comércio Exterior, havia também atividades extraclasse, como visitas e viagens técnicas. No curso de Administração de Empresas, a maior ênfase era dada às atividades realizadas internamente, como palestras, seminários e conferências.

Foram consideradas importantes para a aquisição de competências pelos estudantes as parcerias com empresas e órgãos, como a Câmara de Comércio Exterior. “*Muitas vezes, essas parcerias se manifestam através de visitas e viagens técnicas*”(E5.1), como disse o entrevistado.

Sobre a aferição da aquisição de competências pelos alunos, afirmou-se que não existiam meios que tivessem sido definidos internamente para tal. De outro lado, a avaliação externa, feita pelo ENC-Provão, foi considerada um meio de aferição. A mudança no conceito dos cursos de Administração no ENC-Provão, classificados com “B” nos quatro primeiros anos e com “C” nos três subseqüentes, levou a Instituição a buscar internamente as causas dessa queda. De acordo com o entrevistado, “*a faculdade encontrou vários aspectos definindo essa queda de conceito e decidiu iniciar o trabalho para reverter esse quadro*” (E5.1). As causas encontradas não foram relatadas, contudo, durante a entrevista.

Ele disse ainda que a Instituição vinha discutindo a respeito da necessidade de fazer pesquisas com os ex-alunos para saber onde eles estavam trabalhando depois de certo tempo de formados, visando aferir o grau de empregabilidade dos mesmos.

Quanto ao papel dos coordenadores, o entrevistado classificou como “*intenso*”(E5.1). Eram eles que estavam mais próximos dos alunos e professores, e que faziam o acompanhamento das atividades acadêmicas. Porém, ele afirmou que “*o que deve ser melhorado é o acompanhamento mais pedagógico*” (E5.1).

Síntese dos resultados encontrados na IES 5

A noção de competências estava presente no projeto pedagógico que estava sendo desenvolvido para o curso de Administração, com suas respectivas habilitações/ênfases, na forma de competências e habilidades que se pretendia formar nos alunos. Contudo, verificou-se que nos currículos vigentes já havia uma proposta de competências que deveriam ser

formadas nos alunos deste curso. Essas, por sua vez, diferiam-se daquelas que iam compor o novo – e primeiro – projeto pedagógico do curso.

O novo rol de competências e habilidades identificadas e normalizadas para o curso era dividido em três dimensões: técnica, política e ética. No caso do curso de Administração de Empresas, as competências e habilidades que compunham a dimensão técnica eram algumas daquelas que tinham sido avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003.

Além disso, o projeto contemplava as disciplinas que possibilitariam desenvolver algumas dessas competências e habilidades, notadamente aquelas das dimensões política e ética.

Sobre a formação de competências neste curso, considerou-se que a cultura do corpo docente era um fator dificultador desse processo, uma vez que, como disse o entrevistado (E5.1), os professores tendiam a adotar esquemas tradicionais de ensino.

Quanto ao processo de avaliação, não existiam meios sistematizados, internamente, por meio dos quais se pudesse aferir a aquisição das competências e habilidades pelos alunos. De outro lado, o ENC-Provão foi considerado um meio externo capaz de realizar tal tarefa.

Para os docentes, não havia sido traçado as competências. Ou seja, elas não tinham sido identificadas e normalizadas.

Quanto ao seu desenvolvimento, afirmou-se que a Instituição possuía convênios com faculdades para formá-los em nível de mestrado e doutorado, pois a titulação era considerada importante e buscava-se também contratar professores com formação mínima em nível de mestrado.

Paradoxalmente a isso, verificou-se que em 2003 o percentual de professores mestres, especialistas e também doutores caiu em relação ao ano de 1999, enquanto o percentual de docentes apenas graduados cresceu de 5,30% em 1999 para 22,60% em 2003, conforme dados do INEP (2006).

No que diz respeito à avaliação dos docentes, não foram relatadas as formas utilizadas tanto nos processos seletivos quanto após a contratação do professor.

4.6 IES 6

Para efeito desta discussão, somente foram consideradas informações sobre o curso de Administração com ênfase em Empresas e com habilitação em Marketing, pois não foi possível entrevistar o responsável pela habilitação em Comércio Exterior.

De acordo com os entrevistados, a noção de competências estava inserida neste curso. Ela aparecia no perfil que foi definido para o administrador, conforme constatado nos manuais do aluno do ano de 2003 (MANUAL, 2003b, c).

Para o administrador de empresas, o curso propunha o seguinte perfil: “desenvolver habilidades que permitam ao profissional atuar de forma ativa e empreendedora, orientando-se para o desenvolvimento das competências técnicas, humana, política e ética” (MANUAL, 2003b, p. 7). Essas competências eram:

- capacidade de compreender o meio social, político, econômico, cultural e globalizado no qual se acha inserido;
- consciência de antecipar e compreender as mudanças, possuir iniciativa, criatividade, liderança, vontade de aprender;
- capacidade de integrar a teoria com a prática;
- atuação eficaz, integrado com as equipes;
- reconhecimento e definição de problemas, equacionamento de soluções;
- capacidade de autoplanejamento e auto-organização, expressão e comunicação;
- capacidade de discernimento para trabalhar;
- possuir visão global, flexibilidade e aceitar desafios (MANUAL, 2003b, p.7).

Para o administrador com habilitação em Marketing, o curso se propunha a desenvolver as seguintes habilidades e competências:

- a capacidade de analisar e propor ações para adequação ao meio social, político, econômico, cultural e globalizado no qual a organização se encontra inserida;
- a habilidade para compreender e antecipar-se às mudanças, com iniciativa, criatividade, liderança e uma permanente vontade de aprender;
- a capacidade para integrar a teoria e a prática;
- a atuação em equipe de forma eficaz e integrada;
- a capacidade de autoplanejamento e auto-organização;
- competência na expressão e comunicação, oral e escrita;
- a visão global com atuação local;
- a aceitação de desafios e flexibilidade (MANUAL, 2003c, p. 7).

Como se pôde verificar, essas competências e habilidades definidas para ambos os cursos correspondiam, em parte, a algumas daquelas que tinham sido avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003 e a itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração.

Segundo os entrevistados, essas competências e habilidades eram específicas das habilitações/ênfases citadas. Porém, havia também uma base que era comum aos três cursos de Administração. Conforme disseram, as competências eram aquelas que o mercado exigia na formação de um profissional: *“as habilidades e as competências que são direcionadas à profissão do administrador dentro do mercado de trabalho”* (E6.1).

Naquele momento (primeiro semestre de 2003), os currículos dos cursos estavam em processo de mudança, como afirmaram os entrevistados: *“Nós estamos fazendo um reestudo para adaptação do currículo”* (E6.1). Eles acrescentaram, ainda, que acreditavam que a partir desse reestudo é que a Instituição ia trabalhar *“muito pesado nessa questão de desenvolvimento de competências”* (E6.1). Segundo eles, o que vinha sendo desenvolvido nos alunos eram habilidades e não competências. Desenvolver competências era *“uma coisa mais ampla, [...] é você estar realmente sintonizando as habilidades, os comportamentos, as visões, a ampliação da visão”* (E6.1). Porém, afirmaram ainda que *“existe uma incerteza sobre exatamente o que é ser, ter competência”* (E6.1).

A despeito dessas afirmações, as competências foram conceituadas pelos entrevistados como *“aquelas habilidades que eles [os alunos] têm que ter”* (E6.1).

As mudanças no projeto pedagógico estavam sendo realizadas pelos coordenadores de curso, porém eles tinham expectativas de fazer um trabalho em seguida, *“360 graus”* (E6.1), envolvendo professores, alunos, egressos e o mercado. Para a identificação das competências a serem formadas nos alunos, estava sendo iniciado um processo de pesquisa nas principais universidades do mundo, pela internet, e nas vinte empresas classificadas pela revista *Exame*

como as maiores e melhores do Brasil, a fim de verificar como os assuntos trabalhados nas disciplinas vinham sendo tratados tanto nas Instituições de Ensino como no mercado de trabalho. Sobre isso, foi dito:

“Nós elencamos uma série de empresas que nós temos convênios [...] de vários segmentos que nós estamos atuando, e eles vão ser responsáveis também na contribuição desse novo currículo, desses novos conteúdos, dessas disciplinas, da aplicabilidade, da receptividade desse aluno nosso lá fora [...]. Na última vez que nós fizemos essa pesquisa, foi muito interessante. Contribuiu muito pra organizarmos o nosso currículo, implantar o que o mercado falava [...]” (E6.1).

Quanto aos motivos que levaram ao estudo para as mudanças curriculares, afirmou-se que estavam relacionados às exigências colocadas pelo MEC, por meio do ENC-Provão, e à evolução do mercado de trabalho, que já vinha exigindo um profissional diferente:

“Não adianta você estar formando o profissional e o mercado e as atividades externas, as empresas de um modo geral, estarem esperando um outro profissional. Primeiro, você tem que estar em sintonia com eles e, a partir daí, dentro do nosso universo, do que nós podemos fazer, se for alguma coisa que nós podemos fazer” (E6.1).

A infra-estrutura – salas, núcleos, laboratórios, informática – foi considerada fundamental, entre os fatores importantes para que o aluno adquirisse competências. Era também considerado importante que os professores levassem uma visão prática para dentro da sala de aula, que eles inovassem e buscassem sempre despertar e provocar o aluno.

Em relação aos fatores dificultadores no desenvolvimento de competências nos alunos, afirmou-se que um deles

“[...] é a condição do aluno que nós estamos recebendo hoje, é transformá-lo, é mostrá-lo na parte de formação mesmo, de educação, de comprometimento, de amadurecimento. Nós estamos recebendo um jovem diferente, um jovem que chega despreparado, inseguro” (E6.1).

Quanto à avaliação, não foram relatados meios para que se pudesse aferir a formação das competências nos alunos.

Para o corpo docente, não foram definidas competências. De acordo com os entrevistados, isso estava sendo elaborado. Numa contratação, eram privilegiadas a experiência de mercado na área que o docente se propunha a trabalhar nessa IES, a

experiência acadêmica e a titulação. Segundo eles, vinha sendo possível encontrar nos professores o perfil esperado em algumas disciplinas; em outras, não. Nesse caso, eles afirmaram que “*quando a gente não consegue, prepara esse profissional. [...] Prepara incentivando que ele busque a formação dele na própria [Instituição] ou junto com os outros professores que já têm essa experiência*” (E6.1).

Sobre o papel do coordenador, afirmou-se que era o de articulador. Havia um perfil construído para o aluno, e o coordenador era quem devia conscientizar professores e funcionários administrativos no sentido de ajudar na formação desse profissional. Cabia a ele também atuar com o aluno, mostrando qual era o seu perfil e o seu papel nesse processo.

Síntese dos resultados encontrados na IES 6

A noção de competências aparecia no projeto do curso de Administração desta IES na forma de habilidades e competências que deveriam ser desenvolvidas nos alunos, separadamente por habilitação/ênfase. Essas habilidades e competências seriam revisadas a partir de pesquisas que começavam a ser realizadas em universidades e empresas quando da primeira entrevista nessa Instituição, no primeiro semestre de 2003.

Como se pôde constatar, a preocupação em realizar mudanças no curso estava relacionada à sua adequação às novas diretrizes do MEC e à evolução do mercado de trabalho.

Quanto ao desenvolvimento, um dos entrevistados (E6.1) entendia que era a partir das mudanças que estavam para acontecer no curso que o desenvolvimento de competências iria ocorrer, pois acreditava que o que se desenvolvia nos alunos eram habilidades, e não competências.

Em relação ao processo de avaliação, não foram relatadas formas de avaliar a aquisição de habilidades e competências.

Para o corpo docente, não tinham sido identificadas e normalizadas competências bem como possíveis formas de desenvolvê-las. Apenas foi dito que o professor era incentivado a buscar sua formação na própria IES ou com outros docentes, já experientes. Também não foram explicitadas as formas de avaliação usadas para contratar professores ou para avaliá-los após o seu ingresso na IES.

4.7 IES 7

De acordo com o entrevistado (E7.1), o curso de Administração desta IES não tinha a noção de competências presente em seu projeto pedagógico. O currículo foi construído tendo como modelo o curso de Administração da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e levou em conta as demandas apresentadas no ENC-Provão. Segundo ele, uma diferença entre o currículo da UFMG e o deste curso era a não presença no último de disciplinas optativas.

Na época da entrevista, o curso estava passando por uma reforma curricular, que tinha o coordenador como mentor do processo. A principal alteração que iria ocorrer, conforme disse o entrevistado (E7.1), era a ênfase maior que seria dada à área de Finanças e também o retorno ao estabelecimento de pré-requisitos. Quanto à inserção da noção de competências como norteadora do currículo, afirmou-se que não havia iniciativa nesse sentido.

Sobre o perfil esperado do egresso do curso, o entrevistado (E7.1) apenas afirmou que este era um perfil generalista e mostrou-se contra o estabelecimento de habilitações para o curso de Administração, pois acreditava que o aluno devia fazer um curso que lhe proporcionasse um conhecimento geral de Administração, sem foco específico.

Essa IES considerava como importante para que esse perfil de aluno fosse alcançado a existência de vários recursos, como laboratórios de informática, uso de jogos de empresas, realização de palestras, existência de convênios com instituições como a Federação das

Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), visando estágios para os alunos, e presença de uma Empresa Júnior.

Para aferir a aquisição de competências pelos alunos, o entrevistado disse que o melhor meio era o ENC-Provão, que servia também de referência no mercado quando da contratação dos profissionais. Outro meio que servia para indicar era a não restrição feita pelas empresas quanto à contratação de alunos ou egressos do curso de Administração dessa IES. *“Temos recebido diante de nossas avaliações nos últimos provões muitas ofertas de estágio, de emprego, notadamente para o turno da noite. Quer dizer, o aluno do turno da noite, que precisa trabalhar o dia inteiro...”*(E7.1)

Para o corpo docente, também não havia competências definidas. Para a contratação, eram considerados três aspectos: titulação – mestrado era o nível mínimo exigido e, preferencialmente, na área das disciplinas em que se pretendia trabalhar; experiência profissional; didática – *“é a questão do professor ser bom em sala de aula”* (E7.1).

Dentre esses aspectos, a titulação foi considerada como a mais importante, conforme explica o trecho da fala do entrevistado, a seguir: *“principal porque nós vamos ser avaliados pelo MEC nesse quesito”* (E7.1). A experiência profissional também era valorizada pelo mesmo motivo: *“porque conta também. Eu já participei de comissões de avaliação e várias eu avalio isso”* (E7.1).

O entrevistado disse ainda que as contratações ocorriam, basicamente, por indicação de professores e coordenadores de cursos de outras IES. Segundo ele,

“[...] o que mais funciona. Currículo, eu olho o seguinte: professor tem mestrado, ok. Vamos ver a referência dele. Aí eu ligo para o meu colega lá da [IES], [nome coordenador do curso]. Professor é bom de sala de aula, é? Ligo para o [nome], dono da [IES], meu colega. Professor é bom, é? Ou, no caso do [professor] [...] do doutorado, me indica três doutorandos aí para o processo seletivo. Aí, eles vêm. Eu pergunto pra ele: Eles são bons? Ah, já deu aula em tal faculdade? Então, a indicação, pra mim, tem um peso de 70%” (E7.1).

Uma vez contratado, o professor era monitorado, sendo que o principal meio utilizado para o acompanhamento era o *feedback* dos alunos, que podia levar à decisão de se manter ou

não o docente na Instituição. *“Quando aparece um caso em que 80% dos alunos tocam na mesma tecla, falam: ‘o professor não tem didática’. Aí a gente demite”* (E7.1).

Segundo ele, vinha sendo possível encontrar nos docentes os quesitos esperados pelo curso, especialmente quando se tratava de disciplinas básicas da Administração. A dificuldade aparecia quando eram necessários professores para disciplinas específicas, como Logística. Nesse caso, costumava ser difícil encontrar um docente que tivesse, simultaneamente, experiência na área e o título de mestre. A Instituição, por sua vez, procurava investir na qualificação de professores, mediante o pagamento de cursos de mestrado, conforme se afirmou:

“Já qualificamos 25 do nosso corpo docente. E agora nós estamos numa posição confortável de só contratar mestres. Nem mestrando. Mestrando nós não contratamos. Mestres e doutorandos porque nós queremos é melhorar. Especialização aqui não entra de jeito nenhum” (E7.1).

Em relação ao papel do coordenador, o entrevistado disse que era ele quem fazia o seqüenciamento dos programas do curso, escolhia quais matérias deveriam compor o corpo básico do curso, fazia a análise de pré-requisitos e escolhia os professores. Ele era *“o gerente de produto do curso de administração”* (E7.1).

Síntese dos resultados encontrados na IES 7

A noção de competências não estava presente no curso de Administração desta IES e, conforme foi dito pelo entrevistado (E7.1), não havia a intenção de se trabalhar visando à formação de competências.

Não foi também explicitado um perfil de egresso para o curso. O entrevistado disse apenas que esse perfil era *“generalista”* (E7.1).

Quando questionado sobre como as competências poderiam ser avaliadas no curso, ele disse que o ENC-Provão era o melhor meio e que a contratação de alunos e egressos pelas empresas representava um indicativo.

Para o corpo docente, também não tinham sido identificadas e normalizadas as competências. Na sua contratação eram considerados quesitos como titulação, experiência profissional e didática, que eram averiguados por meio do currículo do candidato e da indicação dada por outras pessoas do meio acadêmico.

Sobre a formação dos professores, o entrevistado (E7.1) disse que a Instituição investia pagando cursos de mestrado. Quanto à avaliação dos docentes após a sua contratação, afirmou que o meio utilizado era o *feedback* dado pelos alunos. Ressalta-se, entretanto, que esses processos (desenvolver e avaliar) não refletiam um direcionamento dado pela noção de competências.

4.8 IES 8

A noção de competências não estava formalmente presente no curso de graduação em Administração desta IES, conforme afirmou o entrevistado (E8.1).

Havia um perfil definido para o egresso do curso que estava previsto na legislação que regulamentava o curso. Segundo o entrevistado, “*espera-se que ele tenha, além do conhecimento técnico da Administração, capacidade para exercer o novo papel do servidor público, o servidor capaz de lidar com o cidadão, de respeitar as normas etc*” (E8.1). Tinha-se a expectativa de que os egressos tivessem um bom desempenho técnico em alguma das quatro áreas de atuação do servidor – Recursos Humanos, Gestão Orçamentária e Financeira, Auditoria e Controle, e Políticas Públicas. Esperava-se que ele adquirisse conhecimento generalizado da função pública.

Como esse curso buscava formar administradores públicos, a matriz curricular foi toda direcionada para esse tema. Assim, tinha-se como exemplo as disciplinas de Direito voltadas para o direito público e a disciplina Administração Orçamentária, que apresentava os aspectos do orçamento público. Havia também no currículo do curso as disciplinas de base, ligadas às

Ciências Sociais e à Filosofia, por exemplo, que promoviam uma formação mais ampla, visando possibilitar ao egresso fazer uma leitura apropriada do contexto.

Para alcançar o perfil desejado do egresso, a Instituição considerava importante, além do corpo docente, “*o contexto em que a escola está inserida. Formação dentro do Estado e dentro de uma instituição de pesquisa*”, como disse o entrevistado (E8.1). Segundo ele, isso vinha fazendo “*uma diferença enorme para os alunos*” (E8.1), pois esse contexto favorecia a realização de atividades como estágios, trabalhos extracurriculares e pesquisas. “*O aluno e professor têm a sua disposição o aparato público como objeto de estudo*”, complementou ele (E8.1).

A fim de avaliar os resultados do processo de formação, os meios utilizados eram as provas e alguns indicadores externos que sinalizavam a sua qualidade, tais como premiações que os alunos recebiam em eventos acadêmicos e seu êxito em concursos públicos. Esses indicadores eram acompanhados informalmente pela Instituição, o que era facilitado pelo pequeno número de alunos no curso.

Quanto à contratação dos professores, o entrevistado (E8.1) disse que muitos deles eram técnicos internos da própria Instituição ou pertenciam ao seu corpo de pesquisadores. Eram também utilizados os contratos administrativos com professores externos e havia casos de contratações por meio de concurso.

Sobre os técnicos que faziam parte do corpo docente, o entrevistado (E8.1) afirmou que eram escolhidos com base em seu conhecimento técnico, os quais eram direcionados para disciplinas específicas sobre o setor público. Sua seleção era feita por meio da análise de currículo e de entrevistas, e considerava-se também a indicação feita. Nesses casos, segundo afirmou o entrevistado, a IES “*auxilia e acompanha o processo de inserção do técnico no mundo acadêmico*” (E8.1).

Quanto aos meios usados para a avaliação do corpo docente, o entrevistado disse que a Instituição utilizava um processo formal, em que o aluno era quem avaliava.

De acordo com esse entrevistado (E8.1), vinha sendo possível encontrar nos docentes o perfil esperado e complementou dizendo que

“[...] os professores têm total liberdade para agir em sala de aula, desde que não saia da ementa e que as anotações que ele faça sobre o aluno estejam bem claras. O professor tem liberdade pedagógica, liberdade de escolher os critérios de avaliação, sendo que cada avaliação pode valer no máximo 35 pontos” (E8.1).

Sobre o papel do coordenador, afirmou-se que ele já vinha definido pela secretaria do curso de Administração. Ele não podia realizar alterações efetivas no projeto pedagógico sem que a secretaria participasse das mudanças. Entretanto, a Instituição se reservava o papel de formação. Segundo o entrevistado, *“algumas vezes a secretaria solicita que seja tratado no curso determinado conteúdo, e a [Instituição] verifica se é treinamento ou formação. O conteúdo só é inserido se ele fizer parte da formação do aluno” (E8.1).*

Síntese dos resultados encontrados na IES 8

A noção de competências não estava presente no curso de Administração desta IES.

Havia apenas um perfil estabelecido para o egresso do curso. De acordo com o entrevistado, para se alcançar esse perfil, eram importantes as atividades extracurriculares, a pesquisa, a extensão, o estágio e o aparato público disponível. Para avaliar o processo de formação, eram consideradas as provas e premiações recebidas em eventos acadêmicos pelos alunos, bem como o seu êxito em concursos públicos.

Ressalta-se que os professores, como disse o entrevistado, tinham liberdade total em sala de aula, e isso incluía liberdade pedagógica e liberdade de escolher os critérios de avaliação (E8.1).

Para o corpo docente, também não tinham sido identificadas e normalizadas as competências, bem como não foram citadas possíveis formas utilizadas pela Instituição para

desenvolvê-los. Quanto à avaliação, os professores eram avaliados pelos alunos em processos formais. Enfatiza-se, no entanto, que o processo de avaliar o corpo docente não refletia um direcionamento dado pela noção de competências.

4.9 Síntese dos resultados encontrados na primeira fase

Os resultados encontrados nesta primeira fase da pesquisa de campo podem ser sintetizados a partir das categorias analisadas (QUADRO 10).

O APÊNDICE D apresenta os dados de maneira agrupada, com base no sistema de categorização estabelecido. A seguir, é feita a sua síntese.

Foram consideradas na análise, a partir da subcategoria “conceito”, apenas as IES 1, 2, 3, 4, 5 e 6, pois as IES 7 e 8 não tinham projetos pedagógicos, implementados ou em construção que tivessem a noção de competências, de algum modo, inserida.

Desta forma, com base nos seis estudos de casos analisados nessa primeira fase da pesquisa de campo, pôde-se chegar a alguns resultados, que são apresentados na seqüência.

Algumas IES inseriram a noção de competências em seus cursos antes mesmo da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação pelo Parecer CNE/CES n. 146/2002, que incorporou, dentre outros, o perfil e as competências e habilidades mínimas a serem reveladas pelos egressos dos cursos de Administração. Nesses casos, infere-se que essas instituições estavam buscando adequar-se às diretrizes que já estavam sendo sinalizadas pelas propostas das Comissões de Especialistas do MEC.

As competências e/ou habilidades definidas para os egressos de quatro entre as cinco IES que as tinham identificado e normalizado em seus projetos pedagógicos correspondiam àquelas presentes nas seguintes referências: competências e habilidades presentes nas DCN dos cursos de graduação – Parecer CNE/CES n. 146/2002 (1 caso); algumas das habilidades aferidas no ENC-Provão realizado entre 1996 e 2003 (2 casos); itens do perfil proposto nos

Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração, juntamente com algumas das habilidades aferidas no ENC-Provão realizado entre 1996 e 2003 (1 caso).

Naquelas IES em que havia sido definido um perfil para o egresso, verificou-se o seguinte: em duas delas, esse perfil diferia daquele posto pelo MEC nas DCN; em outra, o perfil era formado por algumas das habilidades aferidas no ENC-Provão realizado entre 1996 e 2003 e também por itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração.

Não havia igualdade de entendimento quanto ao que representava o termo *competências* entre as IES e também segundo a percepção dos entrevistados. Alguns a definiram como *conhecimentos e habilidades*; outros, somente como *habilidades*; e há também aqueles que definiram competência como *conhecimentos*.

Havia dúvida, ainda, quanto ao significado do termo *competências*. Em um dos casos, a dificuldade estava em diferenciar *competências* de *habilidades*, em outro, o entrevistado disse que havia incerteza quanto ao que era *ser* ou *ter competências*.

A falta de homogeneidade de conceitos entre as instituições foi verificada também a partir da análise de partes dos projetos pedagógicos dos cursos em questão. Enquanto alguns deles definiram competências e habilidades a serem formadas nos estudantes; outros definiram apenas habilidades; e outros, ainda, definiram conhecimentos e habilidades. Infere-se que essa falta de homogeneidade conceitual foi influenciada pela falta de esclarecimentos advindos do próprio MEC, pois as DCN apresentam um rol de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, sem, contudo, explicitar as diferenças entre ambas ou mesmo, sem separar quais delas são competências e quais são habilidades. No ENC-Provão, por sua vez, aparece apenas o termo *habilidades* aferidas, e não competências.

Não havia convergência entre as instituições quanto àquilo que representava estratégia para a formação das competências nos alunos e também quanto ao que era considerado importante para a aquisição dessas mesmas competências pelos estudantes.

Se de um lado, a maior parte dos cursos apresentou uma lista de competências ou afins a serem formadas nos alunos, de outro, verificou-se que a maioria considerava que não existiam meios internos definidos e capazes de aferir a aquisição dessas competências. Infere-se, assim, que os processos de avaliação continuavam a privilegiar a aquisição de conhecimentos em detrimento da aquisição de competências.

Ainda sobre a avaliação, verificou-se em alguns casos que a Instituição entendia que, por meio de controles externos, podiam atestar a formação de competências nos alunos, tais como o ENC-Provão e a inserção do aluno ou egresso no mercado de trabalho.

Se, de um lado, algumas IES consideraram o corpo docente como essencial no processo de formação de competências no aluno, de outro, os professores apareceram também como elementos dificultadores desse processo, devido a aspectos como: resistência à mudança; tendência à adoção de processos tradicionais de ensino; e o trabalho no regime horista, que podia levar a um não comprometimento com a cultura, a política e as diretrizes da Instituição.

Nenhuma das instituições chegou a identificar e normalizar competências para o seu corpo docente. Em dois casos, foi explicitado que se entendia por *competências* do corpo docente a sua formação, experiência acadêmica e profissional. Infere-se, a partir daí, que as instituições poderiam estar considerando que os professores tinham as competências necessárias ao exercício de sua atividade quando preenchiam esses quesitos.

Ainda sobre os professores, verificou-se que a sua contratação considerava, basicamente, quesitos do perfil desejado para o corpo docente, conforme exigido pelo MEC na avaliação dos padrões de qualidade dos cursos de graduação em Administração, tais como:

titulação, experiência profissional docente e não docente, e adequação dos professores às disciplinas de Administração (nesse caso, avaliam-se o grau de aderência da qualificação, a experiência do professor com as disciplinas ministradas e a experiência profissional não docente). Assim, infere-se que a preocupação em cumprir com as exigências do MEC, especialmente quanto à titulação, explicaria o fato de apenas duas instituições considerarem o quesito “didática” como elemento avaliado quando da contratação de professores. Nesse sentido, questões didático-pedagógicas não se mostravam representativas na escolha do corpo docente.

Se, de um lado, tinham sido definidas competências a serem formadas nos alunos em alguns cursos, de outro, em apenas dois casos foram relatadas ações no sentido de informar ao corpo docente que competências eram essas. Nesse sentido, infere-se que as competências que tinham sido identificadas e normalizadas nos projetos dos cursos não estavam sendo norteadoras do processo de formação propriamente dito, ou seja, no que tange à atuação docente em sala de aula.

Verificou-se a possibilidade de que estivessem sendo definidas competências para os discentes em cursos cujas matrizes curriculares tinham sido criadas quando ainda as diretrizes do MEC estabeleciam currículos mínimos para os cursos de graduação. Nesse sentido, as disciplinas não teriam sido alteradas recentemente e as competências definidas seriam *alocadas* em disciplinas já existentes. Ainda, o que poderia estar sendo modificado era o conteúdo dessas disciplinas, visando formar as novas competências.

A presença, em alguns cursos, de disciplinas cujo conteúdo podia ser alterado a cada semestre, como aquelas denominadas *Tópicos* ou *Seminários*, abria a possibilidade para a inserção de novas competências a serem formadas sem que se tivesse que alterar a matriz curricular. Isso valia também para os casos de cursos que tinham parte da carga horária

reservada para disciplinas optativas. Nesses casos, novas disciplinas poderiam ser oferecidas para formar novas competências.

Apenas uma entre as seis IES relatou resultado que considerava correlacionado com a inserção da noção de competências no curso. Nesse caso, um dos entrevistados acreditava que o aumento da procura no vestibular estava relacionado às alterações no projeto pedagógico, que incluíam a noção de competências. As demais IES não tinham informações sobre resultados obtidos a partir da inserção dessa “noção”.

5 RESULTADOS DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA DE CAMPO: OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS

A partir dos dados obtidos na primeira fase da pesquisa de campo, que teve um caráter mais exploratório visando familiarizar o pesquisador quanto ao fenômeno investigado, foi possível definir novas categorias de análise e delinear a segunda fase. Além disso, outros fatores como a contínua revisão da literatura, os debates a respeito do tema em áreas de ensino e pesquisa em congressos como o Encontro Nacional da ANPAD (EnANPAD) e o Encontro de Estudos Organizacionais (EnEO), bem como as discussões com pessoas da área de educação que tinham trabalhado com o tema competências e com membros do Núcleo Interdisciplinar sobre Gestão em Organizações (Não) Empresariais (Nig.one) da UFMG, possibilitaram reflexões que resultaram em novas idéias e, logo, novas subcategorias de análise.

A seguir, é feita uma comparação entre as categorias usadas na primeira e na segunda fase da pesquisa de campo, como mostra a FIG. 6:

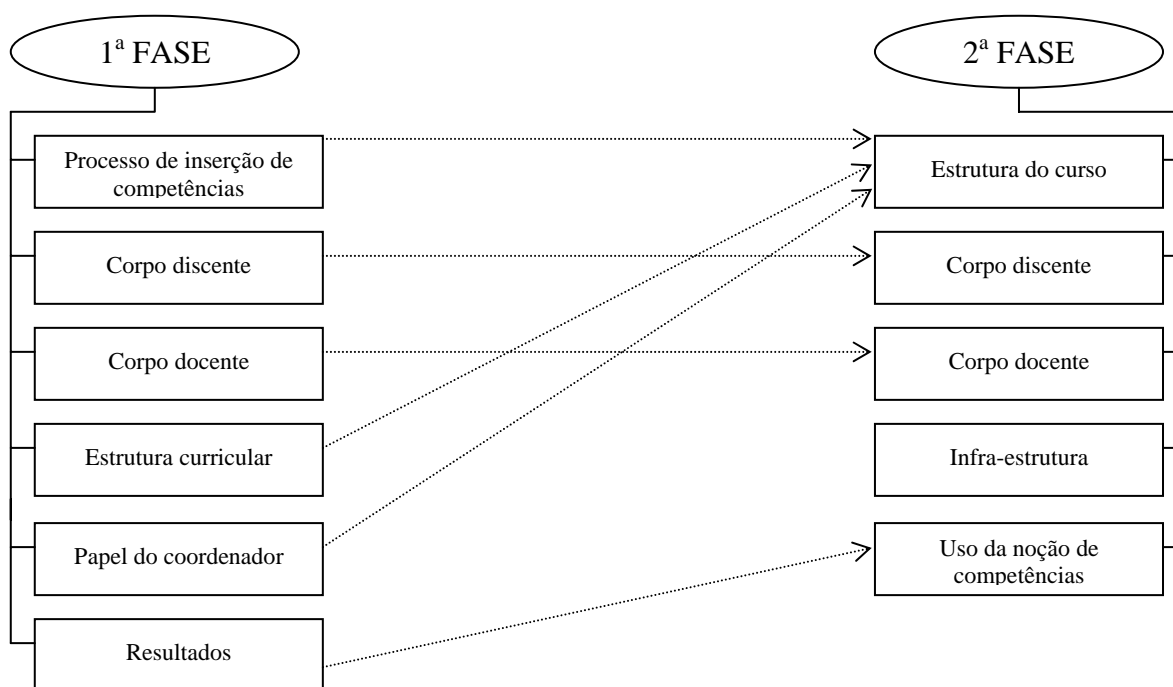


FIGURA 5: Categorias de análise – primeira e segunda fase da pesquisa de campo

Fonte: Dados da pesquisa

Na segunda fase, foram incluídas as categorias Estrutura do curso, Infra-estrutura e Uso da noção de competências. As categorias Processo de inserção de competências, Estrutura curricular e Papel do coordenador, presentes na primeira fase, foram incorporadas à nova categoria criada “Estrutura do curso”, assim como a categoria Resultados, que foi incorporada à categoria Uso da noção de competências. As categorias Corpo discente e Corpo docente, foram mantidas e ampliadas na segunda fase.

O uso de determinadas categorias e subcategorias nas duas fases da pesquisa não significou, como poderá ser verificado, resultados iguais nos dois momentos. Isso se deve ao caráter dinâmico da abordagem.

Assim, de 23 subcategorias analisadas na primeira fase, passou-se para 28 na segunda fase, as quais foram, por sua vez, novamente subdivididas, totalizando 81 subcategorias, constituindo a base da análise que se apresenta na seqüência.

Esta fase da pesquisa de campo visava mapear os aspectos que caracterizavam a inserção da noção de competências na lógica organizacional, funcional e operacional dos cursos de graduação em Administração de oito Instituições de Educação Superior. O foco desta fase centralizava-se na seguinte pergunta: *Como se caracteriza a inserção da noção de competências nos cursos pesquisados?*

Nos itens que vão de **5.1** a **5.8**, os cursos são descritos e analisados com base no sistema de categorização estabelecido, sob a ótica das competências; **5.9**, é apresentada uma síntese das conclusões a que se pôde chegar nesta segunda fase da pesquisa de campo.

5.1 IES 1

No início de 2003, quando foi realizada a primeira fase da coleta de dados, o curso de Administração desta IES aguardava a aprovação de uma nova proposta de projeto pedagógico, finalizada em agosto de 2002. Quando do retorno à Instituição, para a realização da segunda fase da pesquisa de campo, em junho de 2005, verificou-se que tal proposta não havia sido aprovada e que um novo processo para a elaboração do projeto havia ocorrido em 2004. Elaborado por uma Comissão composta por 15 membros (13 docentes, entre eles o coordenador do curso e o chefe do departamento, e dois discentes), esse projeto representava a terceira proposta elaborada para o curso e que também “*não vingou*” (E1.2).

Em setembro de 2005, quando foi realizada a segunda entrevista nesta IES, outra comissão estava para ser formada para dar continuidade ao processo de elaboração do projeto pedagógico e de implementação das mudanças requeridas a partir das DCN. Segundo expectativas demonstradas, esse processo deveria ser finalizado até 2007, quando terminaria o prazo dado pelo MEC para a adequação dos cursos às Diretrizes Curriculares.⁶² Como afirmou um entrevistado, “*agora vai ter que sair*” (E1.1). Como se pôde verificar, essa

⁶² Máximo de dois anos após a publicação da Resolução n. CNE/CES n.4/2005, ocorrida no DOU em 19 de julho de 2005.

reformulação visava, basicamente, atender às novas Diretrizes e ao projeto de flexibilização curricular da Instituição. Portanto, não teria como ponto de partida uma avaliação prévia do próprio curso.

Ressalta-se que esse curso não possuía até então um projeto pedagógico implementado.

A noção de competências havia sido introduzida na proposta elaborada em 2002 e mantida na de 2004. Entretanto, analisando a proposta de 2002, um entrevistado afirmou que *“ainda que introduzisse a noção de competências, ele [o processo formativo] também se pautava por uma dinâmica de curso lá dos anos 80”* (E1.2). Isso significa que, apesar de ter sido utilizada tal noção como balizadora do processo de reformulação, a forma de operacionalizar o processo formativo era convencional. Em relação à proposta de 2004, ele disse que *“não haveria mudanças. Pra mim, [...] a lógica dele era muito mais de fazer um grande arranjo. Mais uma vez, [...] fazer um grande remendo do que propriamente [...] mudar a concepção do processo formativo”* (E1.2).

Quando questionados sobre o conceito que tinham para competências, um dos entrevistados disse que *“[...]a competência diz respeito à obtenção de resultados em situações concretas de trabalho[...]”* (E1.2). Não se verificou, contudo, a presença explícita de um conceito na proposta de projeto pedagógico datada de 2004.

Sobre o currículo, verificou-se que a sua estrutura havia sido alterada em 1996 e que não tinha passado por mudanças em nenhuma das duas últimas propostas de projeto. Em relação aos conteúdos, também não haviam sido formalmente alterados. Porém, um entrevistado afirmou o seguinte:

“Veja bem, todos os docentes levam pras suas disciplinas – supostamente o docente com um mínimo de comprometimento com os cursos – [...] o estado da arte das matérias nas quais eles trabalham. Nesse sentido, cê pode dizer que o curso está mudando em termos do conteúdo, mas não na sua estrutura [...]. Porque existe um grau de liberdade muito grande para o professor. As estruturas elas simplesmente dariam uma certa lógica e um certo sequenciamento, ou seja, no processo de aprendizado” (E1.2).

De acordo com outro entrevistado (E1.1), que deveria participar da comissão que seria estabelecida em 2005 para elaborar o projeto pedagógico, não havia intenção, num primeiro momento, de alteração da matriz curricular. Sempre que possível as mudanças iriam ocorrer apenas em termos de conteúdo. Somente quando não houvesse a possibilidade de incorporar um novo conteúdo às disciplinas existentes é que uma nova deveria ser criada, conforme explicitado no trecho a seguir:

“As diretrizes, quando saiu o projeto de flexibilização curricular da [IES], a gente teve que começar a correr atrás. Foi por isso. Não é porque [...] têm que mexer, não. Com as novas diretrizes, a gente vai ter que mexer de qualquer maneira [...]. Pode ser que tenha alguma coisa que esteja a mais e outras que estejam a menos [...] Então, a gente vai verificar [...]. Agora, se a gente puder incorporar esses conteúdos em uma disciplina já existente, aí sim, aí nós mudamos a ementa” (E1.1).

Ele disse ainda que iria levantar tudo aquilo que já havia sido feito em processos anteriores de elaboração do projeto pedagógico e que partiria daí, tentando aproveitar o que já estava feito.

Sobre as propostas de flexibilização curricular advindas das DCN, nada havia sido implementado, nem que fosse informalmente, segundo E1.2. Por sua vez, E1.1 acreditava que o currículo já era, desde a sua concepção, bem flexibilizado, pois o aluno tinha 420h para fazer disciplinas optativas: “[...]então, ele escolhe o que ele quer fazer” (E1.1). Os alunos podiam também cursar disciplinas eletivas⁶³, que eram aquelas de livre escolha do aluno e que não integravam o currículo pleno de seu curso.

Segundo E1.2, essas disciplinas contribuía com a formação de competências nos alunos, porém para isso era necessário que os mesmos fossem orientados pelo órgão colegiado do curso em relação à questão dos conteúdos.

Uma mudança que deveria ocorrer no curso, conforme previsão de E1.1, era a criação de linhas de formação, como na área de Finanças, outra em Marketing e outra em Recursos

⁶³ Para cursar uma disciplina eletiva, era necessária a autorização do coordenador do Colegiado do curso, que analisava a inexistência de inconveniente de natureza didática.

Humanos. Sob essa perspectiva, o aluno teria uma formação em administração geral e, a partir de um determinado período, iria estudar na área de formação escolhida.

Sobre a questão da interdisciplinaridade, E1.2 disse que não existia nada formal,

“[...] exceto dentro das áreas específicas, nas quais a interdependência das disciplinas é muito forte, por exemplo, Finanças, que isso ocorre, mas no âmbito dos professores da área, [...] que trabalham com aquelas disciplinas que têm um acordo mínimo a respeito de quais são os conteúdos” (E1.2).

Não havia provas ou trabalhos interdisciplinares neste curso. Segundo E1.1, *“isso dá um trabalho do cão”* e não há nenhum tipo de exigência a esse respeito.

Em relação à integração teoria e prática, ele disse que isso *“[...] é meio complicado”* (E1.1). São poucos os professores que vieram do mercado de trabalho e que têm casos para discutir. *“Uns 80% dos professores não têm essa realidade, não”* (E1.1). A exceção se faz àqueles que trabalham com consultorias. No curso noturno, por sua vez, é mais fácil reduzir a distância entre o teórico e o prático, pois os alunos trazem a sua experiência de trabalho. *“[...] A nossa sorte, é que os alunos são muito bons, então eles conseguem resolver isso”* (E1.1).

E1.2 ressaltou o uso da infra-estrutura para integrar teoria e prática. Segundo ele,

“[...] nas áreas [...] mais aplicadas, o curso vem, de certa forma, disponibilizando uma infra-estrutura, [...] minimamente adequada pra isso. Mais uma vez me reporto a finanças, na qual laboratórios de informática dão suporte ao trabalho, digamos, prático dos alunos” (E1.2).

O envolvimento dos alunos em projetos de consultoria ou de pesquisa realizados pelos professores foi outro aspecto considerado importante para formar competências. Sobre isso, E1.2 fez a ressalva de que essas eram iniciativas sob a responsabilidade dos docentes, não representando uma política do curso.

Os alunos podiam participar desses projetos e pesquisas como estagiários ou como bolsistas de um dos três tipos de programas oferecidos nesta Instituição: Programa de Educação Tutorial (PET); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa de Aprimoramento Discente (PAD).

O PET⁶⁴ é integrado por grupos tutoriais de aprendizagem e visa propiciar aos alunos bolsistas, que são orientados por um tutor, “condições para a realização de atividades extracurriculares que favoreçam sua formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional como para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação” (ENCONTRO, 1997, p. 8). Segundo a SESU (2006), são objetivos deste programa: “a melhoria do ensino de graduação, a formação acadêmica ampla do aluno, a interdisciplinaridade, a atuação coletiva e o planejamento e a execução, em grupos sob tutoria, de um programa diversificado de atividades acadêmicas”.

O PIBIC é um programa instituído pelo CNPq e tem entre os seus objetivos específicos

“[...] proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa” (CNPq, 2006).

Quanto ao PAD, é um programa implantado em qualquer área do conhecimento, a partir de projetos encaminhados pelos departamentos à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Tem entre os seus objetivos “propiciar ao aluno de graduação, de habilidade e interesses destacados, a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, assegurando a formação de profissionais mais competentes” (ENCONTRO, 1997, p. 9).

Sobre essas atividades, os dois entrevistados concordaram que contribuía muito para formar competências nos alunos. Um deles disse que

“[...] eu acho que o grande mérito do curso reside [...] nos programas PET, na iniciação científica, no envolvimento dos estudantes com os projetos de pesquisa ou de consultoria dos professores. Não é pequena, uma parcela significativa dos estudantes tem esse envolvimento” (E1.2).

O outro justificou com o seguinte argumento:

⁶⁴ O PET foi criado e implantado, em 1979, pela CAPES. Teve, a partir de 31 de dezembro de 1999, sua gestão transferida para a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC). Desde então, vem sendo executado, levando em conta as diretrizes e os interesses acadêmicos das Universidades às quais se vincula, que passaram a ser responsáveis por sua estruturação e coordenação (SESU, 2006).

“[...]elas são as coisas melhores que o aluno pode passar. Por quê? Porque, além dele trabalhar, [...] vai formando as competências com o tempo. Ele estuda mais do que os outros. [...] Se você está numa iniciação científica, você não tá estudando só aquilo que tá no seu curso. [...] Cê tá numa leitura muito maior. Então, o seu leque de crítica é muito maior em relação ao que você está fazendo. [...] Esses alunos saem bem melhor formados, em termos de senso crítico, da profissão, em termos da própria crítica da formação dele” (E1.1).

O estágio curricular acontecia no sétimo e oitavo período do curso, totalizando 300h. A esse respeito, E1.1 disse que *“se você tiver um professor que oriente o aluno bem, ele desenvolve mais ainda”*. Para E1.2, o estágio, fosse ele curricular ou não, era uma maneira de se tentar resolver a questão da associação entre teoria e prática. Ele acrescentou que *“o estágio é o locus [...] mais do que adequado pra que isso [a formação de competências] seja observado, manifesto [...]”*. É através do estágio que o aluno *“[...] teria as condições objetivas de verificar aquilo que [...] de fato, vamos dizer assim, acumulou no seu processo formativo” (E1.2).*

As atividades complementares ainda não faziam parte da matriz curricular deste curso. Entretanto, E1.1 disse que a coordenação já recomendava aos alunos buscar disciplinas em outros departamentos, as quais, depois de cursadas, teriam os seus créditos aproveitados como parte integrante do currículo do curso.

Na última proposta de projeto pedagógico elaborada (2004), havia previsão de atividades complementares para o curso, tais como: visita técnica, aprovada pela coordenação; estágios extracurriculares no País e/ou no exterior; trabalho ou projeto de ação social, comunitária ou extensionista; apresentação de trabalhos em congressos, seminários etc; publicação de trabalhos em livros e ou periódicos etc; monitoria voluntária; pesquisa de iniciação científica (com monografia ou texto de conclusão); trabalhos prescritos pelos professores; estudos/trabalhos dirigidos, extraclasse; estudos individuais ou em grupos, com textos produzidos e apresentados; preparação e apresentação de projetos experimentais; disciplinas extracurriculares; e pesquisa voluntária (COLEGIADO, [s.d.]). Entre essas, verifica-se que as quatro primeiras poderiam ocorrer fora da Instituição.

Outro programa existente e que foi considerado importante para a formação do aluno é o intercâmbio entre universidades, em que há troca de alunos por determinado período. De acordo com E1.1., é bom para os alunos desta IES receber colegas de fora e compartilhar experiências, assim como é importante para aqueles que vão estudar em outras instituições e vivenciar outras realidades. Na percepção dele,

“[...] você só desenvolve competências. Conhece geografia, a história do país. Então, essas coisas é que eu tô te falando, competência. Não é assim: essa disciplina que vai formar competência, não. É o conjunto do conhecimento que faz isso. Então, a [Instituição] [...] propicia isso ao aluno[...].” (E1.1)

Foi também mencionada a monitoria como atividade importante para desenvolver competências.

Quanto aos itens de infra-estrutura à disposição dos alunos, foram citados por E1.1 e E1.2: a biblioteca – considerada boa, bem provida, e era o principal deles; os laboratórios de informática – havia bastante investimento nessa área; a Empresa Júnior – era gerida pelos próprios estudantes; as salas de aula – eram bem equipadas, todas tinham equipamento de *data-show*; acesso à internet; acesso a bases de dados – além do EBSCO, que era de uso geral, os alunos tinham acesso a outras bases de dados nos núcleos de pesquisa coordenados pelos professores do departamento.

A infra-estrutura disponível para os docentes executarem o seu trabalho – recursos de informática e instalações físicas – foi considerada “*razoavelmente completa*” por E1.2. Todos os professores tinham salas para uso próprio, com computadores, impressoras, material de consumo de informática à disposição e acesso a diversas bases de dados. Contudo, esse entrevistado fez ressalva quanto aos serviços de suporte administrativo que “*[...]existem apenas pra atender à burocracia em si mesma, e não pra suporte ao ensino ou atividade fim*” (E1.2).

Segundo a percepção de E1.2, a infra-estrutura não é fundamental ao processo de formação de competências dos alunos; é apenas um suporte. Por sua vez, E1.1 disse que ela

funciona como um incentivo para os alunos: *“a ajuda desse instrumental vai melhorar pra ele, porque ele não tem que ficar, ou em casa ou procurando. Ele tem a disponibilidade.”*

(E1.1). Ambos os entrevistados concordavam que a disponibilidade do *“fator humano é primordial”* (E1.1) à formação de competências nos estudantes, ou seja, o tempo que os professores se dedicam a atender os alunos.

Sobre o perfil do egresso do curso, na última proposta de projeto pedagógico foi explicitado o seguinte:

- Capacitado a empreender, administrar e gerir organizações e negócios, com postura ética frente à sociedade;
- Preparado para atuar de forma eficiente, eficaz e sistêmica nas diversas áreas das organizações;
- Habilidade de comunicação e relação interpessoal e visão global do meio social, político e cultural no qual está inserido;
- Contínuo aperfeiçoamento profissional;
- Preparado para ser um agente de mudança;
- Conscientizado em relação aos problemas da humanidade (consciência ecológica) (COLEGIADO, [s.d.], p.12).

Um dos entrevistados salientou que, apesar de ainda não terem sido implementadas essas proposições, todos os professores seriam unânimes em dizer sobre o perfil do egresso: *“uma pessoa competente, com domínio das técnicas mais atuais, com capacidade de discernimento, de iniciativa, [...] o rol daqueles atributos, vamos dizer, idealizados, que todos esperam estar contribuindo pra sua realização.”* Isso *“parece que é como se fosse uma coisa que pairasse na cabeça de todo mundo [...]”* (E1.2).

Segundo ele (E1.2), o perfil estabelecido para o egresso do curso pretendia atender o indivíduo que procurava emprego. O outro (E1.1) disse que iria adquirir um conhecimento geral para que pudesse desenvolver qualquer trabalho em qualquer instituição.

Na última proposta de projeto pedagógico, foram explicitadas também as habilidades que contribuiriam para a formação do perfil desejado do egresso (COLEGIADO, [s.d.], p.9):

- Habilidades de comunicação interpessoal e expressão correta dos documentos técnicos específicos e de interpretação da realidade das organizações;
- Habilidades de utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações matemáticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos;

- Habilidade de interagir criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- Habilidade de demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo;
- Habilidade de lidar com modelos de gestão inovadores;
- Habilidade de resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais;
- Habilidade de ordenar atividades e programas, de decidir entre alternativas e de identificar e dimensionar riscos;
- Habilidade de selecionar estratégias adequadas de ação, visando à atender interesses interpessoais e institucionais;
- Habilidade de selecionar procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns.

Essas habilidades, conforme ficou constatado, eram algumas daquelas avaliadas no ENC-Provão nos anos de 1996 a 2003, na parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de Administração.

Até então, era explicitado para o aluno que o curso buscava desenvolver a capacidade analítica e crítica, e que incentivava a criatividade, no sentido de ele recriar o seu espaço na sociedade, em função da situação estratégica própria de seu campo de trabalho.

Sobre a forma de captação dos fatores que sinalizariam uma necessidade de atualização das competências, E1.2 disse que isso viria do próprio fazer docente, *“minimamente [...], de alguma maneira eles incorporam aquilo que, nas suas respectivas áreas, é considerado, por exemplo, estado da arte [...].”*

Quanto ao processo de avaliação, um dos entrevistados (E1.2) disse acreditar que alguns professores poderiam, sim, estar avaliando competências nos alunos. Ele deu como exemplo a sua própria atuação, utilizando situações-problema em sala de aula. Disse que tinha claro para si as competências que pretendia formar e avaliar com aquelas situações-problema.

“A minha experiência pessoal é no sentido de trabalhar com situações-problema, nas quais alunos e grupos são convidados a resolver problemas. E nesse sentido a solução de problemas é uma manifestação daquele conceito inicial que eu falei o quê que é, afinal de contas, ainda que em condições artificiais, porque a sala de aula é artificial” (E1.2).

O outro entrevistado (E1.1) também acreditava que os professores avaliavam competências, porém não sabia dizer como esse processo ocorria.

No que tange ao corpo docente, a contratação ocorria via concurso e a titulação era considerada o principal critério para a inscrição do candidato ao processo seletivo. De acordo com E1.2, havia uma cultura de que “*a maior titulação conferiria ao sujeito a competência necessária ao seu ingresso*”. Ele, no entanto, questionava esse critério.

O processo seletivo envolvia, basicamente, prova didática, com argüição oral e análise de currículo.

As competências requeridas aos docentes estavam formatadas na última proposta de projeto pedagógico, como se segue (COLEGIADO, [s.d.], p.12):

- competência didática, pedagógica e científica;
- capacidade de liderança;
- habilidade de comunicação e relação interpessoal;
- responsabilidade;
- criatividade;
- contínuo aperfeiçoamento profissional;
- conscientização do seu papel fundamental como catalisador de mudanças positivas na sociedade;
- respeito e acuidade na relação com os alunos;
- rigor no processo pedagógico;
- respeito aos valores institucionais;
- obediência aos projetos de conteúdos das disciplinas;
- promoção de atividades enriquecedoras/inovadoras;
- professor como símbolo/cidadão;
- respeito aos valores éticos e morais;
- valorizar o trabalho em equipe;
- respeito às opiniões alheias (diversidade);
- comprometimento com as suas funções;
- promoção do progresso da ciência e sua difusão junto aos alunos (todo trabalho publicado deverá ser socializado junto à graduação);
- criar ambiente das relações interpessoais para o crescimento pessoal e profissional de professores e alunos;
- promoção da formação ética, social e ambiental;
- visão crítica e analítica da realidade das organizações;
- promover uma visão realista das organizações, dosando com uma visão idealista (filosofia verdadeira);
- criar espaço para mudanças;
- estimular os alunos para que sejam agentes transformadores;
- ser proativo no ato de estudar;
- contribuir de forma criativa, inovadora e proativa para o crescimento do conhecimento individual e profissional;
- resgatar os valores do papel do professor como educador;
- exercer e preservar com excelência os valores da cátedra (os valores próprios do papel de professor);
- identificar com clareza os papéis na relação docente/discente;
- manter alto nível de relação entre colegas no corpo docente;
- comportar-se segundo elevados padrões éticos nas relações com seus pares, alunos, superiores e funcionários;
- melhorar a capacitação dos professores que estarão atuando nesse novo modelo;

- atuar preservando a missão, valores e objetivos do projeto pedagógico.

Sobre essas competências, E1.2 disse: “*Como isso não foi implantado, isso não se tornou, vamos dizer, uma norma institucional*”. Assim, a contratação e escolha do professor não refletia, ao menos de maneira explícita, a noção de competências. Segundo ele, “*parece que há aí um entendimento subjacente de que a titulação por si só ela responderia por todos os atributos que seriam necessários.*” (E1.2). E complementou dizendo: “*A exigência de que ele [...] dê aulas e faça pesquisa, escreva seu texto, é talvez a expressão mais acabada daquilo que se espera dele*” (E1.2).

Os investimentos no desenvolvimento do professor também estavam centrados na titulação. O entrevistado E1.2 disse que não se recordava de programas institucionais, nos últimos dez anos, que fossem voltados para métodos pedagógicos, apesar de essa ser uma demanda de alguns professores. O outro (E1.1) citou a participação em eventos internacionais com outra maneira de investir no desenvolvimento dos professores.

A avaliação dos docentes era feita a partir dos alunos, que, durante a matrícula, tinham que responder a questões sobre as disciplinas cursadas naquele semestre. Contudo, os professores não costumavam ter o *feedback* de tais avaliações, como afirmou E1.2.

Além disso, o professor era avaliado institucionalmente, para fins de concessão de gratificação. De acordo com os entrevistados (E1.1. e E1.2), essa avaliação considerava aspectos da produtividade docente, tais como carga horária dedicada ao ensino de graduação e envolvimento em atividades de pesquisa, extensão e orientações. Um deles falou que essa avaliação era meramente quantitativa, “*sem um exame mais detido da qualidade [...]*” (E1.2). E acrescentou o seguinte: “*é uma tentativa de incorporação de uma lógica produtivista, na qual o professor é avaliado pelo seu envolvimento com o que seriam, ou que são, as atividades docentes.*” (E1.2).

Sobre a articulação entre a prática docente e o conteúdo curricular, um entrevistado disse que era difícil verificar e avaliar como ocorria, pois não havia uma coordenação pedagógica no curso. O professor recebia apenas a ementa da disciplina que iria lecionar e, em seguida, ele mesmo definia o conteúdo e os métodos. Segundo ele: *“É muito difícil o Colegiado interferir na prática docente”* (E1.1).

Quanto às mudanças que o uso da noção de competências geraria no curso, E1.2 argumentou que isso levaria a um profundo repensar da prática docente, especialmente do processo da avaliação, que deveria englobar todas as atividades importantes para a formação do aluno, como explicita o trecho a seguir:

“Como eu te disse, ela implica, no meu entendimento, no repensar profundo da maneira como se trabalha [...]. O aprendizado não se dá exclusivamente em sala de aula; ela vai exigir mudanças profundas no trabalho docente, notadamente na avaliação. Se o aprendizado pode se dar em múltiplas instâncias, e não apenas em sala de aula e com modalidades as mais variadas, ao docente seria reservado o papel central nesse processo [...], notadamente de acompanhamento, de orientação, de avaliação. Todas as atividades que o aluno fizer que são importantes pro aprendizado dele devem ser avaliadas. Então, as estruturas de avaliação serão, vamos dizer, fundamentais nessa história, o tempo todo. E isso [...] tem repercussão no âmbito organizativo. Os suportes administrativos ao professor terão que ser revistos, todos [...]. Inclusive isso [...] obrigaria a repensar, inclusive os elos de ligação inclusive entre os próprios docentes” (E1.2).

Ele acreditava também que existia um profundo desejo por parte dos professores de repensar o processo de formação, porém faltava-lhes tempo, e esse assunto ficava, então, relegado ao trabalho de comissões. Entretanto, dada à magnitude das mudanças que seriam necessárias, deveria haver envolvimento de todos os docentes: *“Não basta que comissões trabalhem”* (E1.2). Para ele, o dispêndio de energia seria muito alto, e por isso vinha sendo mais cômodo postergar as mudanças.

O outro entrevistado (E1.1) disse que não traria muita diferenciação, pois acreditava que a estrutura existente já possibilitava desenvolver competências.

Especificamente no ensino em Administração, o uso da noção de competências foi considerado importante no sentido de *“incorporar no curso uma visão mais crítica”* (E1.2), de se estar contestando o tempo todo aquilo que está sendo aprendido e reproduzido. Já E1.1

considerou que a utilização dessa noção é importante para qualquer curso, pois o aluno precisa desenvolver competências para que possa fazer “*alguma coisa que seja interessante*” para a sociedade, para o mercado.

Por fim, E1.2 disse que uma formação baseada em competências representaria uma reflexão profunda a respeito de como o processo formativo ocorria, como explicita o trecho da fala que se segue:

“[...] um repensar profundo da maneira como que esse processo formativo vai se dar. [...] Uma formação baseada em competências exigiria que, primeiro, talvez, até a identificação concreta das competências dos profissionais, dos gestores e o desdobramento dessas competências pra dentro desse processo formativo [...] é que, aí sim, ela vai estar, no caso da Administração, apoiada em conhecimentos sim, mas não exclusivamente em conhecimentos, mas sim na verificação, ou seja, no desenvolvimento de habilidades e também, sim, atitudes, que são elementos fundamentais dentro desse fazer, do metier do próprio gestor” (E1.2).

Síntese dos resultados encontrados na IES 1

A noção de competências foi introduzida na proposta de projeto pedagógico elaborada em 2002 e mantida na de 2004. Ambas as propostas não haviam sido implementadas e uma nova comissão deveria ser formada em setembro de 2005 para dar continuidade ao processo de elaboração do projeto e de implementação das mudanças requeridas a partir das DCN.

Segundo a visão de um dos entrevistados nesta IES (E1.2), a introdução da noção de competências nessas propostas não representava uma real alteração no processo de formação, que continuaria convencional quanto à sua operacionalização. Ele entendia que a lógica por trás dos processos de reformulação do curso era muito mais do que fazer “*um grande remendo*” (E1.2) do que efetivamente de modificação na concepção do processo formativo.

A estrutura curricular do curso datava de 1996 e, de acordo com E1.1, não havia intenção de alterá-la. Isso só aconteceria quando não fosse possível incorporar um novo conteúdo às disciplinas existentes. Nesse caso, uma nova disciplina deveria ser criada. Como se pôde verificar, nas duas últimas propostas de projeto elaboradas (2002 e 2004) não havia alterações no currículo do curso. Assim, as habilidades definidas para o egresso haviam sido

estabelecidas a partir das disciplinas já existentes, sendo assim resultado destas, e não o contrário, a matriz curricular decorrente de um arranjo de competências previamente definidas.

Foram consideradas as atividades que poderiam contribuir para a formação de competências no aluno: iniciação científica, estágio, intercâmbios, monitoria e participação em projetos de consultoria dos professores. Essa contribuição poderia ser a seguinte: Iniciação científica – leva o aluno a estudar mais e além daquilo que é oferecido pelo curso, o que possibilita uma visão mais ampla e crítica; Estágio – representa a possibilidade de resolver a questão da associação entre teoria e prática; Intercâmbios – vistos como uma forma de os estudantes compartilharem experiências, vivenciarem outras realidades e adquirirem conhecimentos em outras áreas, como a geografia e a história. Quanto às demais, não foram mencionadas as contribuições que poderiam dar à formação de competências, apesar de consideradas importantes para tal.

A infra-estrutura não foi considerada fundamental ao processo de formação de competências nos alunos, segundo a percepção de E1.2. Ela é apenas um suporte a esse processo, tendo sido exemplificado o uso de laboratórios de informática em disciplinas da área de Finanças. O outro entrevistado (E1.1) entendia que a infra-estrutura era importante no sentido de que a disponibilidade de recursos ajuda os alunos em suas atividades. Para ambos (E1.1 e E1.2), o tempo que os docentes disponibilizam para atendimento aos alunos é que é primordial à formação de competências.

Além de haver um perfil de egresso formatado para o curso na última proposta de projeto pedagógico (2004), haviam sido identificadas e normalizadas as habilidades que contribuiriam para a formação desse perfil. Isso representou um acréscimo à proposta de 2002, que não contemplava as competências e/ou habilidades que formariam o perfil

desejado. Não havia, contudo, nessa proposta associação entre essas habilidades e as disciplinas que possivelmente as formariam.

Quanto ao processo de formação, não se pode afirmar que realmente estivesse baseado na formação de competências nos estudantes. De um lado, havia as propostas de projeto pedagógico que visavam à formação de competências no curso, mas que não haviam sido formalmente implementadas; de outro, havia a crença de que os professores, de alguma forma, incorporavam o estado da arte de suas respectivas áreas, como afirmou E1.2.

Essa dúvida é mantida quando se analisa o processo de avaliação. Os entrevistados acreditavam que alguns professores poderiam, sim, estar avaliando competências nos alunos. Como disse E1.2, ele mesmo tinha claras as competências que pretendia formar e avaliar com o uso da metodologia de situações-problema. Por sua vez, E1.1 não sabia dizer como esse processo de avaliar competências ocorria no curso.

Para o corpo docente, também haviam sido identificadas e normalizadas competências na proposta de 2004. Na proposta de 2002, no entanto, essas mesmas competências se referiam ao perfil esperado do docente.

Como a proposta de 2004 não havia sido implantada, a contratação e escolha do professor não refletia, ao menos explicitamente, tais competências. Segundo um dos entrevistados (E1.2), parecia haver o entendimento de que a titulação responderia por todos os atributos que seriam necessários ao professor, além da exigência de produção científica – pesquisa e publicação.

Os investimentos em desenvolvimento do corpo docente também estavam centrados na titulação. E1.2 disse que não se recordava de programas institucionais que fossem voltados para métodos pedagógicos, ao menos nos últimos dez anos.

A avaliação dos docentes era feita pelos alunos semestralmente, porém os professores não costumavam receber *feedback*. Havia também uma avaliação institucional, que

considerava aspectos da produtividade docente, tais como: carga horária dedicada à graduação, envolvimento em atividades de pesquisa, extensão e orientações. Segundo a visão de E1.2, essa avaliação era meramente quantitativa e não se detinha na questão da qualidade.

Em relação às mudanças que o uso da noção de competências geraria no curso, não houve consenso entre os entrevistados nesta IES. Enquanto um (E1.1) acreditava que não ocorreriam muitas alterações, pois para ele a estrutura existente já possibilitava desenvolver competências, o outro (E1.2) entendia que o uso dessa noção levaria a um repensar profundo da prática docente no que tange a acompanhamento, orientação, avaliação e ligação entre os próprios docentes.

5.2 IES 2

Quando foi realizada a primeira fase da coleta de dados, no início de 2003, o curso de Administração desta IES tinha um projeto pedagógico que datava de setembro de 2001, o qual tinha a noção de competências inserida, como confirmado por um dos entrevistados: *“Isso nós inserimos no projeto pedagógico, naquela reformulação de 2001 [...] nós fizemos uma atualização do currículo em 2001 e explicitamos, aí sim, a missão do curso, [...] as competências que ele deva ter, possuir, poder desenvolver [...]”* (E2.2).

Quando do retorno à Instituição para a realização da segunda fase da pesquisa de campo, em outubro de 2005, verificou-se que esse projeto continuava em vigência, porém, novamente, em processo de revisão.

Sobre o conceito de competências, um dos entrevistados disse que *“competências são conhecimentos e habilidades que a pessoa, o profissional, tem. É um conjunto de conhecimentos e habilidades”* (E2.2).

O outro (E2.3) disse que vinha trabalhando *“como um conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes requeridas para um profissional num determinado contexto”*. Para

explicar, ele citou uma metáfora presente na literatura que vê a competência como uma árvore: “[...] *as raízes são as atitudes, que são os valores, a questão da cultura; o tronco, os conhecimentos que você pode adquirir. Então, fortalece pra frutificar numa habilidade, no fazer, são as flores, os frutos*” (E2.3).

O conceito de competência utilizado no curso estava presente no projeto pedagógico, como se segue:

[...] as competências e as habilidades demonstram um conjunto de saberes e conhecimentos provenientes de várias instâncias: da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência social e de trabalho (qualificações tácitas) (PROJETO, 2001, p.10).

Quanto ao uso da noção de competências, E2.3 disse que “*o verbete que é novo [...]*”. No entanto, na área de Recursos Humanos – mais especificamente, os processos de recrutar, selecionar e treinar – sempre se trabalhou com perfis definidos para os cargos, bem como com conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos ao profissional. Segundo a sua visão, isso agora havia sido trazido para as organizações e para o ensino com um outro nome, em outro contexto. Contudo, “[...] *os pressupostos, eu acho que sempre eles estiveram presentes. [...] Eu acho que sempre existiu mesmo uma definição de perfis*” (E2.3).

Quando se questionou sobre a adoção da noção de competências como norteadora do curso, não houve consenso entre os entrevistados. Um deles disse que o curso estava orientado para a formação de competências e que o motivo para isso foi a avaliação que se fez do universo organizacional a partir da experiência e da percepção dos professores, como ilustrado pelo trecho a seguir:

[...] *partimos da percepção da realidade organizacional, pela experiência e a visão que eu, muitos professores tinham. Grande parte dos professores de Administração, eles atuam no mercado de trabalho [...]. Então, foi a partir da observação dessa realidade que essa orientação e essa visão de trabalharmos voltados para a competência, formação de competências*” (E2.2).

A despeito da presença dessa noção no projeto do curso, o outro entrevistado (E2.3) entendia que ele não estava orientado para formar competências. Disse que isso seria feito a

partir da nova reforma pela qual estava passando o projeto pedagógico, que seria implementado no início de 2007. Por outro lado, ele acreditava que, de forma não explícita, não consciente e não sistematizada, essa noção permeava o curso em vigência:

“[...] isso é o que nós vamos construir agora.[...]. Quando cê fala em competência, cê tá falando de alguma coisa assim, que não é de ontem essa competência, né. É uma história que vem sendo construída aí[...]. Não é a partir do verbete ‘competência’, não. Porque isso não tá tão explicitado, nem pros nossos professores. Ah, o curso é um curso que tá lidando com isso? Não, não estamos. Mas eu acho que tá presente aí” (E2.3).

Segundo esse mesmo entrevistado (E2.3), o projeto pedagógico vigente estava sendo reavaliado. Esse processo foi iniciado em fevereiro de 2004, interrompido no segundo semestre do mesmo ano e reiniciado em 2005. Os motivos para a revisão desse projeto eram, basicamente: a) quando o MEC avaliou o curso, em outubro de 2002, alertou para o fato de que o projeto era muito mais um currículo do que um projeto pedagógico propriamente dito; b) as mudanças no cenário das organizações – novos modelos organizacionais, novas formas de gestão e automatização de processos, dentre outros – levam a uma nova forma de administrar que, por sua vez, exige um profissional diferente; e c) a legislação educacional.

Quando se questionou se essa revisão no projeto vinha sendo realizada a partir da noção de competências, não houve consenso entre os entrevistados. Um deles disse que sim (E2.2), enquanto o outro afirmou que, explicitamente, não. Segundo o último, *“[...] eu acho que isso não aparece tão, tão explícito assim, sabe. Também eu acho que a gente não pergunta assim” (E2.3)*. E completou dizendo *“[...] eu acho que a gente ainda não fez essa checagem por Núcleo. Eu acho até que é algo muito bom, que a gente pode fazer” (E2.3)*.

Simultaneamente à revisão do projeto pedagógico ocorria também a reformulação curricular. Para realizar tais alterações, estavam sendo consideradas informações que haviam sido acumuladas ao longo do tempo, obtidas de professores, representantes de turma e alunos. A partir delas, ocorreram o início do processo de reflexão sobre o curso e as mudanças

necessárias. As referências de outras universidades eram trazidas por professores que eram consultores do MEC ou que tinham algum tipo de contato com as realidades de outras IES.

Desse processo de desenvolvimento do novo projeto participaram a coordenação de curso e as comissões criadas com a incumbência de realizar tarefas específicas: estudar sobre extensão, atividades de formação complementar, estágio curricular supervisionado, TCC etc. Essas comissões eram compostas pelos coordenadores dos núcleos – Administração Geral, Recursos Humanos, Marketing, Finanças, Produção, etc –, os quais, por sua vez, acionavam outros professores. Cada núcleo ficou responsável também pela reavaliação das disciplinas, ementas e conteúdos de sua área.

Todos os professores foram convidados a participar. Alguns contribuíam mais do que os outros, conforme a sua disponibilidade, afirmou E2.3. Havia também a intenção de incluir membros do Diretório Acadêmico e alunos do 7º e do 8º período do curso nesse processo.

A estrutura vigente do curso seria revista no que se refere a perfil do egresso, competências e habilidades requeridas, disciplinas, ementas e conteúdos. Porém, quando questionado sobre a influência que as competências teriam sobre a definição das disciplinas e dos conteúdos, E2.3 não relacionou tais mudanças às competências específicas que deveriam ser formadas no egresso. Ele declarou que o norte seriam as áreas de atuação do administrador: Finanças, Marketing, Recursos Humanos etc. Como havia sido tomada a decisão de se manter o curso desta IES com uma formação generalista, a expectativa era de se fazer

“[...] uma análise detalhada das disciplinas de Administração Geral e de Organização Empresarial, da seguinte forma: começa com o geral, entra na especialidade, né, nessas diversas áreas, e volta pro geral. A idéia é essa. Então, que as disciplinas percorram o curso dessa forma [...]” (E2.3).

E2.2 afirmou que já na reformulação do projeto em 2001 a noção de competências tinha afetado as disciplinas e, principalmente, o conteúdo de algumas delas, que passou a contemplar as novas competências que se pretendia formar. Um exemplo dado dizia respeito à

competência denominada “*postura científica*” (E2.2). Segundo ele, essa competência levou à decisão de se manter a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, existente no 1º período do curso, e de se criar, no 7º período, a disciplina Elaboração de Projetos de Pesquisa em Administração.

A análise do projeto vigente deste curso mostrou que diversas alterações ocorreram na matriz curricular, como a redução de 390 horas no curso, a extinção de cinco disciplinas, a criação de outras cinco, fusão ou modificação de 22 disciplinas e redução da carga horária de uma (PROJETO, 2001). Isso implicou a alteração também de ementas e conteúdos, como afirmou E2.2. Ele reforçou que acreditava que o conteúdo das disciplinas havia sido organizado com base em competências. Reiterou que a capacidade de raciocínio lógico seria desenvolvida pela disciplina Filosofia, mas não só ela. Segundo ele, “*nossa intenção não é que uma determinada disciplina, ela sozinha desenvolva para determinadas competências ou estimule determinadas competências. Quer dizer, ela sozinha, não. Todas devem caminhar nessa direção. [...] A nossa pretensão é isso*” (E2.2).

A matriz curricular vigente não possuía disciplinas optativas ou eletivas. Porém, existiam as três disciplinas de Tópicos, que totalizavam 180h e que possibilitavam ao aluno cursar essas horas num dos três cursos: Administração, Ciências Contábeis e Economia. Assim, conforme proposto em Projeto (2001, p. 31), deveria ser ofertada aos alunos do 6º, do 7º e do 8º período uma “cesta de disciplinas”, com conteúdos das três áreas. Havia a expectativa de que os temas dessas disciplinas fossem alterados anualmente, e caberia ao aluno, de acordo com seus interesses, escolher as disciplinas a cursar.

De acordo com E2.3, essas disciplinas poderiam contribuir para a formação de competências, uma vez que trariam novos conhecimentos e contribuiriam para mudar atitudes, uma vez que sensibilizariam os alunos para determinados assuntos, pouco ou não tratados em outras disciplinas, tais como: gestão ambiental e responsabilidade social. Segundo ele “*eu*

acho que isso muda a forma de administrar, né. Cê tem uma preocupação com o ambiente, de maneira geral. Então, eu acho que trazem nesse sentido [...] uma atitude diferente, um olhar diferenciado [...]” (E2.3).

Quanto aos princípios pedagógicos orientadores do projeto em vigência, um dos entrevistados disse que isso *“é uma lacuna que nós temos. [...] E o curso deveria ter, mas não tem, assim, uma linha específica. É uma coisa que a gente tenciona trabalhar”* (E2.2).

O outro afirmou que não existia uma linha de orientação única: *“[...] a gente não tem uma uniformidade. Eu vou te falar por quê. Quando a gente falava assim ‘Vamos trabalhar na linha construtivista?’, o pessoal da área financeira arrepiou os cabelos [...]*” (E2.3).

Segundo ele, o que se tinha era uma orientação *“[...] do aluno participante. Não é mais aquele processo de aula só expositiva, por exemplo; é mais uma exposição dialogada[...]*” (E2.3). Sobre isso, ele afirmou que havia reflexo no processo de avaliação e que seria necessário pensar a respeito: *“A gente tem essa orientação, que vai se refletir na avaliação, que é um outro problema que nós vamos ter que dar conta dele, né: da avaliação processual, que tá muito dentro numa linha construtivista”* (E2.3).

Em relação ao processo de flexibilização curricular, E2.3 discorreu sobre algumas das mudanças ocorridas quando da reformulação do projeto, em 2001: a) a inserção das disciplinas de Tópicos, que representavam *“[...] oportunidade de dar uma ventelada no curso”* (E2.3); b) a possibilidade que o aluno tinha de fazer disciplinas presentes na matriz curricular em outros cursos e outras unidades desta IES quando existia equivalência entre elas; e c) a inserção de horas para atividades complementares; as disciplinas que podiam ser cursadas virtualmente, oferecidas pela própria IES.

A interdisciplinaridade acontecia no curso por meio de trabalhos interdisciplinares. Esses, contudo, estavam implementados apenas no 1º, no 2º, no 5º e no 7º período e não envolviam todas as disciplinas dos períodos, como afirmou um dos entrevistados (E2.3). O

outro (E2.2) disse que considerava importante mostrar para o aluno que “[...] *tudo tá interligado, que lá, na realidade organizacional não tá separadinho não, que pra efeito de estudo tá numa caixinha [...].*”

Sobre a questão de integrar teoria e prática, um dos entrevistados declarou acreditar que os professores tinham uma preocupação grande com a teoria. Os alunos, por sua vez, queixavam-se que havia muita teoria. Sobre isso, ele disse que “[...] *tá de bom tamanho*”(E2.3). Acreditava, porém, que algumas coisas poderiam ser melhoradas, por exemplo, uma maior utilização dos laboratórios de informática, a fim de se criar ambientes simulados que exemplificassem a prática. Ele reconhecia, entretanto, que para o curso os laboratórios eram restritos.

No que tange à criação de ambientes que simulassem a prática, abordou-se a intenção de adquirir a partir da tecnologia Empresa Simulada⁶⁵, que já era utilizada em um dos cursos desta IES.

Em relação à iniciação científica, foram citadas duas formas pelas quais os alunos podiam participar como bolsistas ou estagiários: a) sendo incorporados aos projetos de pesquisa dos professores, financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por meio do PIBIC/CNPq ou do programa da própria IES; e b) propondo projetos próprios de pesquisa, sob a orientação de um pesquisador, por meio do programa de iniciação científica próprio da Instituição.

Sobre as competências que poderiam ser desenvolvidas a partir dessas atividades, um entrevistado disse: “*Um pensamento, um raciocínio científico, [...] até o hábito da leitura, ler revistas científicas*” (E2.3). O outro afirmou acreditar que apenas uma pequena parcela dos

⁶⁵ As Empresas Simuladas reproduzem a vida de empresas reais e funcionam dentro das escolas, interligadas – via internet, fax e telefone – a uma rede de mais de três mil empresas virtuais no mundo todo. Os alunos participam, como gerentes ou funcionários, dos diversos setores, em sistema de rodízio, observando, na prática, todos os seus aspectos de nível operacional e gerencial, enfrentando os desafios do dia-a-dia de um empresário. Esse sistema de treinamento, nascido na Europa, foi introduzido no país pelo Sebrae Minas, hoje membro da Associação *Europen*, entidade que coordena a rede mundial de Empresas Simuladas. (Disponível em <<http://www.sebrae-mg.com.br>>. Acesso em: 04.04.2006).

alunos iria envolver-se com pesquisa, por meio da iniciação científica: “[...] *não vamos ter a ilusão de que mais de 5% dos alunos, ou 1%, ou menos, vão querer mexer com pesquisa*” (E2.2).

O estágio curricular estava dividido em atividades que aconteciam no 1º, no 7º e no 8º período do curso, totalizando 360h.

A respeito do estágio, fosse curricular ou não, E2.3 disse que ele era “*precioso*” para a prática profissional e representava, para alguns alunos, conhecer uma realidade ainda desconhecida. Ambos os entrevistados (E2.2 e E2.3) concordavam que o estágio possibilitava ao aluno desenvolver uma visão crítica sobre a prática das organizações.

O entrevistado E2.2 complementou dizendo que “*o aluno se desenvolve na organização da sua cabeça, até da postura dele [...]. Ali, eu acho que coroa tudo e faz com que o aluno faça uma síntese do que ele vem estudando, mas dentro de uma forma mais técnica, [...] mais organizada*”.

As atividades complementares totalizavam 60 horas neste curso e podiam ocorrer dentro ou fora da Instituição. Eram aceitas as seguintes: a) participação em congressos, conferências, simpósios, seminários e *workshops*; b) mesas redondas e atividades similares, no campo da administração; c) participação em programas de treinamento, desenvolvimento ou aperfeiçoamento profissional, desde que especificamente orientados para o exercício de funções privativas do administrador; d) cursos extracurriculares em empresas, visitas técnicas, trabalhos de pesquisa e publicações no campo da administração; e e) participação em atividades de extensão (PROJETO, 2001). De acordo com um entrevistado (E2.3), a única atividade que, sozinha, podia ser validada como atividade complementar (60 horas) era a iniciação científica.

Outras atividades citadas pelos entrevistados como importantes para desenvolver competências foram a Empresa Júnior e a monitoria. A última foi vista por E2.3 como

importante no sentido de encaminhar o aluno para a área acadêmica. Já E2.2 disse que via a participação do aluno na Empresa Júnior como um meio de ele

“[...] ver a prática [...]. E, outra coisa, a postura gerencial, a postura [...] do empreendedor, porque ela não tem faturamento, ela não tem fonte de recursos [...]. O pouco de recursos que eles têm eles têm que buscar, eles têm que correr atrás [...] buscar arrendando, emprestado, recebendo de um, recebe de outro, prestação de serviço pro DA [Diretório Acadêmico], prestação de serviço pro DCE [Diretório Central dos Estudantes], é trabalho, é um trabalho empresarial, né [...]” (E2.2).

Sobre a infra-estrutura disponível para os alunos, um entrevistado disse que achava que *“[...] tem tudo. Só não sei se numa qualidade e quantidade e forma de acesso suficiente”* (E2.3). Ele exemplificou com a biblioteca e os laboratórios, que eram centralizados, ou seja, eram compartilhados com os demais cursos. Considerou também a presença de uma infra-estrutura de estágio, em que os alunos tinham as monografias à disposição para consultas e as informações sobre os estágios disponíveis. Foi também citada a Empresa Júnior. Segundo a visão desse entrevistado, *“[...] isso tudo agrega competências, de uma maneira geral”* (E2.3).

Quanto aos professores, o item de infra-estrutura disponível enfatizado por E2.3 foi a biblioteca. O outro entrevistado (E2.2) citou os recursos financeiros que propiciavam as visitas técnicas.

Em relação aos itens considerados importantes para desenvolver competências nos alunos e ainda não disponibilizados, um entrevistado disse:

“[...] falta um núcleo que trabalhe a questão didático-pedagógica. Não é só aqui não. As universidades em geral, que eu conheço, as poucas que eu conheço ou ouço falar, em geral, não dão muito importância a isso, à capacitação didático-pedagógica dos professores. Seria a mesma coisa que as empresas não se preocuparem com a capacitação gerencial, o desenvolvimento das competências gerenciais dos seus gerentes. Seria a mesma coisa. [...] Eu acho que aí que tá o problema. O que que é o professor ter capacidade didática? É o gerente ter capacidade de gerenciar competências, desenvolver as competências.” (E2.2).

Sobre o papel da infra-estrutura no desenvolvimento de competências, um deles disse que ela é o mínimo necessário e que *“[...] o restante tem que ser feito por ele [aluno], pelos*

professores” (E2.3). O outro disse apenas que ela é importante para desenvolver competências nos alunos (E2.2).

No projeto pedagógico em vigência no curso, havia um perfil formatado para o egresso, o qual contemplava elementos como habilidades avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003 e itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração. Segundo E2.3, esse perfil coincidia, em parte, com aquele definido pelo MEC, pois considerava também as normas internas da Instituição e o mercado de trabalho.

De acordo com esse entrevistado, o perfil do egresso pretendia atender à *“sociedade, de uma maneira geral, e as instituições e organizações presentes nessa sociedade”* (E2.3). O outro entrevistado declarou acreditar que o curso era voltado para o mercado, porém *“[...] não é muito abertamente, não; é negando um pouco”* (E2.2).

Também havia no projeto pedagógico do curso a definição de conhecimentos e habilidades a serem formados pelo curso (QUADRO 14), que equivaliam apenas parcialmente ao modelo de competências e habilidades definido pelo MEC.

Para os entrevistados havia competências não explicitadas no projeto, as quais eram formadas nos alunos. Porém, um deles afirmou que não saberia dizer quais competências seriam essas, conforme explicitado no trecho a seguir:

“[...] eu acho que sim, porque isso não abrange tudo, não. [...] Essas aqui eu acho que foram mais as da convicção, né, das pessoas que participaram da elaboração, ou que concordaram [...] Porque eu acho assim, quando apresentaram para o professor e ele autorizou, de uma certa forma, ele tá aceitando, tá comprometendo, tá batendo com o que ele pensa ou o que ele acha. [...] Deve ter. Agora, eu não sei explicitá-las [...]” (E2.2).

O outro entrevistado disse que isso ocorria tendo em vista as características de cada professor. Ele acrescentou que *“[...] esse encontro entre as pessoas, eu acho que sempre acrescenta, além do que tá escrito na apostila [...]”. Eu acho que com certeza”* (E2.3).

Ambos disseram também que o perfil e as competências a formar eram explicitados para os discentes quando ingressavam no curso, no momento em que era feita uma apresentação ampla do curso.

Um dos entrevistados falou que não tinha havido, ainda, atualização das competências presentes no projeto: *“Isso foi feito em 2001”* (E2.2). Apesar disso, ele acreditava que novas competências exigidas ao administrador poderiam ter surgido e que os professores poderiam estar trabalhando essas competências, mesmo não estando presentes no projeto. E completou dizendo que *“tem que tá sempre sendo alimentado. É um projeto em construção”* (E2.2).

Sobre os fatores sinalizadores da necessidade de atualização das competências a formar nos egressos, os entrevistados falaram das demandas colocadas pelos alunos, pelo mercado e pela sociedade. Para captar esses fatores, foram citadas as reuniões com os representantes dos discentes, com os professores (especialmente aqueles em cursos de doutoramento, que sempre traziam novidades) e com profissionais do mercado com os quais a Instituição tinha contato, além dos fóruns de pró-reitores.

Para definir as competências do egresso, foram levados em consideração: a legislação do MEC, dados obtidos em pesquisas realizadas pela Instituição e a vivência, experiência e percepção dos professores que participaram da elaboração do projeto pedagógico do curso.

Os entrevistados disseram que não viam dificuldades para definir as competências do egresso. Segundo um deles, isso se devia ao fato de o curso de Administração ter áreas muito bem definidas, o que, na sua visão, *“facilita um pouco, né, as básicas digamos assim, e as complementares a gente vai agregando com essas mudanças políticas, sociais [...]”* (E2.3).

Sobre a avaliação, os entrevistados concordaram que os professores não avaliavam competências. De acordo com E2.3, *“[...] nós ainda estamos na época do conhecimento, de avaliar o conhecimento e, ainda, avaliar reprodutivamente [...]”*. Ele acreditava que havia dificuldades em avaliar competências. Completou reconhecendo que *“na medida que a gente*

nem leva essa discussão muito pra frente” (E2.3). Para ele, o professor trabalhava de forma tradicional. Voltou a citar a necessidade de se ter uma avaliação do tipo processual. Contudo, ele não via a possibilidade de adotar-se um modelo único em todo o curso, como afirmou:

“Eu acho que o curso de Administração não tem como, pelo menos por agora, da gente adotar um estilo único, não. Nós vamos ter que pensar, até por área de competência. Por exemplo, no Recursos Humanos, eu acho que cabe uma avaliação processual, uma revisão constante do que tá sendo feito. Vamos ver. Acho que é [...] um desafio” (E2.3).

O outro afirmou o seguinte:

“[...] não levam em conta, não, porque eu acho que uma avaliação que levasse em conta teria que medir isso aqui, medir isso nos alunos, né, arrumar uma forma de medir essa postura científica, essa capacidade de raciocínio quantitativo, visão sistêmica, multifuncional [...]. Nós não fazemos.[...] Cê tá me perguntando, e eu tô imaginando aqui: O que que seria o mais correto?” (E2.2).

Por outro lado, esse mesmo entrevistado disse que era possível fazer uma avaliação de competências. A questão é que *“nós não nos demos ao trabalho de fazer” (E2.2).*

Quanto aos critérios de contratação de professores, E2.2 acreditava que nos processos seletivos era medido o conhecimento que o candidato tinha referente ao conteúdo da disciplina e a sua capacidade de desenvolver o conteúdo. Outras capacidades somente ficavam visíveis durante a atuação do mesmo, conforme exemplificado pelo trecho a seguir:

“eu acho que conhecimento e conteúdo que é o que se mede num processo seletivo. Conhecimento do conteúdo daquele assunto, daquela disciplina, e também a capacidade dele de desenvolvimento do assunto. Você não sabe qual a capacidade gerencial dele, de gerenciar uma turma, que o pessoal da área de Pedagogia fala ‘de conduzir uma turma’, né. No momento da avaliação, você não tem como perceber isso. Você vai saber só depois que ele for admitido e no decorrer do semestre. Cê não mede ali [...]” (E2.2).

Quando surgia vaga para alguma disciplina, ela poderia ser preenchida interna ou externamente. No primeiro caso, ou o professor era alguém indicado por membro da Instituição ou abria-se processo de recrutamento interno. Nesse caso, a entrevista era o instrumento básico de seleção.

Para a contratação de docente externo, também se utilizava a indicação ou abria-se processo de recrutamento externo. Nesse caso, o processo seletivo tinha as seguintes etapas:

avaliação de currículo (era verificada a habilitação do candidato para ministrar a disciplina, a experiência acadêmica e profissional); prova de conhecimento específico sobre o tema da disciplina; avaliação oral, em que o candidato ministrava uma aula para uma banca examinadora (avaliava-se a didática e os conhecimentos); e entrevista.

Quando a contratação ocorria via indicação, avaliava-se, em geral, o currículo do candidato e era feita entrevista com o mesmo, pelo próprio coordenador do curso.

De acordo com E2.3, não haviam sido definidas competências para o corpo docente.

Quando se contratava um professor,

“A gente ainda avalia, basicamente, conhecimento daquela área – no curso de Administração – ou o conhecimento adquirido, que ele constituiu academicamente ou porque ele é um profissional especializado e atua na empresa, naquela área, e acho que potencialidade, assim, no trato com o aluno. Essas coisas mais simples no nível da atitude, sabe [...]” (E2.3).

Nesse sentido, ele acreditava que a Instituição vinha encontrando nos docentes os requisitos considerados necessários à sua atuação. Contudo, afirmou que *“nesse nível mais simples, que a gente tem buscado [...]. Pode ser que se a gente for aprofundar mais, detalhar mais [...] talvez a gente encontre aí, encontre gaps[...]”*(E2.3).

O outro entrevistado (E2.2) afirmou que *“em termos de conhecimento, sim [...] mas em termos de, por exemplo, desempenho [...], no gerenciamento da aprendizagem, não”*. E admitiu que os cursos pelos quais passavam os professores, enfatizando o mestrado e o doutorado, não formavam as pessoas para isso – ou seja, para gerenciar a aprendizagem.⁶⁶ Mesmo as disciplinas existentes nesses cursos, como a Didática, tinham carga horária muito pequena, segundo a sua visão. Para ele, muitos professores, quando entravam na Instituição, nunca tinham estado antes diante de uma turma. Referindo-se aos cursos *stricto sensu*, ele disse: *“O pessoal sai dali e pummm... vai ser professor”* (E2.2).

⁶⁶ Gerenciar a aprendizagem, segundo esse entrevistado (E2.2), significava saber conduzir uma turma, o seu aprendizado; ou seja, fazer com que os alunos aprendam.

Dessa forma, ele (E2.2) considerou que existiam diferenças entre o que se desejava do corpo docente e aquilo que efetivamente ele possuía. A Instituição, por sua vez, não buscava ações para reduzir essas diferenças, segundo a sua visão.

Sobre as possíveis dificuldades para averiguar as competências nos docentes, um entrevistado disse que

“[...] sempre será uma impressão do momento. Eu acho que a trajetória fala mais do que o momento prévio. É como na avaliação de desempenho, a seleção, uma previsão do desempenho. Então, a gente aposta, né, mas é lá no dia-a-dia, com as dificuldades, é que a gente vai ver, as pressões, que a gente vê como é que a pessoa vai se sair, como é que ela reage com outras pressões” (E2.3).

Quando o professor ingressava no curso, era explicitado para ele o perfil da turma e eram dadas sugestões de atividades que a experiência vinha mostrando como sendo positivas.

Essa IES investia no desenvolvimento do corpo docente, custeando cursos de mestrado e doutorado e mediante a realização de eventos internos, como seminários para os professores. E2.3 complementou dizendo que o curso de Administração tinha feito uma previsão de orçamento para três cursos que deveriam ser ministrados para os professores, naquele semestre (segundo de 2005): um sobre a construção de estudo de caso, um referente a metodologia e outro sobre determinado *software* estatístico.

Em relação aos fatores que dificultavam o desenvolvimento do corpo docente, um dos entrevistados disse que *“[...] a burocracia de um tempo, de um orçamento, né, que vai dificultando”* (E2.3). Isso acontecia, segundo a sua percepção, porque a administração era centralizada, e por isso não havia verba livre para os cursos.

Sobre o processo de avaliação dos docentes, os entrevistados disseram que não existia qualquer tipo de avaliação sistematizada. O único meio que vinha sendo utilizado para tal era o *feedback* dos alunos, como disse E2.2. Isso, a despeito de não existirem fatores dificultadores nessa avaliação, conforme a sua percepção.

E2.3 complementou dizendo: “[...] nós não temos. Vamos trabalhar por competências? São esses os indicadores. São esses. Então, nós vamos fazer a avaliação semestral ou anual. A gente não trabalha assim [...]”.

Quanto à articulação entre a prática docente e o conteúdo curricular, um dos entrevistados disse apenas que “[...] isso ainda tá muito a critério do professor, principalmente pros mais antigos [...]. Os mais novos, a gente até palpita mais, né. Os mais antigos, eu acho que eles já têm uma forma de atuação e, talvez, é até difícil a gente provocar mudanças [...]” (E2.3).

Quando questionados se a adoção da noção de competências possibilitou reais mudanças no curso, um dos entrevistados (E2.2) disse acreditar que sim, porém não explicitou claramente que mudanças seriam essas.

Sobre a questão do que ainda seria necessário fazer para que a noção de competências possibilitasse mudanças efetivas no curso, E2.2 disse:

“Eu acho que precisa da gente compartilhar mais – nós, os professores –, porque tudo é feito através deles. [...]. É o professor que viabiliza a função da [IES]. Então, eu acho que o que precisa ser feito é [...] uma reflexão. Eu acho que a gente tem que trabalhar isso de uma forma mais organizada, de uma forma sistematizada” (E2.2).

Ele complementou dizendo que “foi feito um ato de entusiasmo que tivemos, né, mas, num determinado momento. Pra mim, tá muito presente, mas para o outro, talvez pros outros, não” (E2.2).

Por fim, ele disse que considerava importante para o curso de Administração o uso dessa noção pois, possibilita “trabalhar com o próprio resultado, [...] apesar de não estar se medindo, né” (E2.2). O outro entrevistado disse que é importante, porque “ela norteia, né, assim, o curso e norteia a prática profissional do aluno” (E2.3).

Sobre a aferição dos resultados gerados pelo processo de formação, E2.2 disse que dava para perceber como o curso estava “caminhando” (E2.2) mediante o contato com os alunos e as experiências com os trabalhos de final de curso: “Quando você vê o aluno pelo

que ele fez, se elaborou a exposição com algum empenho, a linguagem do aluno, a postura do aluno, né, o que ele vai apresentando. Então, a gente pode avaliar [...]” (E2.2). Mencionou também o retorno dado por egressos, que voltavam à Instituição e contavam o que percebiam, conforme trecho que se segue: “*Olha, eu acho que foi bom. Isso não é, isso tá adequado. Eu acho que o curso aqui tá andando no caminho certo [...]*” (E2.2). E completou dizendo que esse *feedback* acontecia de forma não organizada, esparsa.

Quanto ao que representava a formação baseada em competências, esse entrevistado (E2.2) disse que

“[...] só se consegue um curso voltado para competências quando você orienta todas as disciplinas para um ponto comum. [...] Só se consegue uma formação baseada em competências quando se pega todas as disciplinas [...] voltadas para um foco. Então, o que se pretende aqui, o que se orienta os professores, é que todas as disciplinas apontem para a formação de um profissional, um administrador que tenha um determinado perfil [...] que ele representa qual das competências que ele deve adquirir. [...] Então, quer dizer, ele adquirir essa competência, são conhecimentos que ele vai adquirindo, são habilidades que ele vai adquirindo ao longo do curso, que são proporcionadas pelas várias disciplinas [...]” (E2.2).

O outro afirmou que “*é pensar no aluno inserido numa realidade, que ele saiba lidar essa realidade, que ele saiba intervir nessa realidade, que ele saiba organizar essa realidade, ler, compreender essa realidade, de intervir e, principalmente, contribuir pra sociedade [...]*” (E2.3).

Síntese dos resultados encontrados na IES 2

Em outubro de 2005, o projeto pedagógico vigente no curso de Administração desta IES ainda era aquele datado de setembro de 2001, porém estava em processo de revisão e havia expectativas de que a nova proposta entrasse em vigor a partir do primeiro semestre de 2007.

No projeto pedagógico vigente, havia um perfil formatado para o egresso do curso, bem como haviam sido identificadas e normalizadas as habilidades que contribuiriam para a

formação desse perfil. Além disso, havia sido feita a associação entre essas habilidades e as disciplinas que possivelmente as formariam.

Embora a noção de competências estivesse presente na forma desse perfil e de habilidades a desenvolver, não houve consenso entre os entrevistados (E2.2. e E2.3) quanto à efetiva orientação do curso para a formação de competências. Um deles (E2.2) acreditava que essa orientação existia, enquanto o outro (E2.3) entendia que ele não estava orientado para formar competências, reafirmando que isso seria feito a partir da nova reforma pela qual estava passando o projeto pedagógico. No entanto, a despeito dessa afirmativa, ele disse, em outro momento, que a revisão pela qual passava o projeto pedagógico não estava sendo realizada a partir da noção de competências, pelo menos explicitamente.

Por outro lado, esse entrevistado (E2.3) entendia que, apesar de o termo competências ser novo no âmbito das organizações e do ensino, os seus pressupostos sempre estiveram presentes, na forma de perfis predefinidos. Dessa maneira, para ele, de forma não explícita e não sistematizada, essa noção permeava o curso.

Nesse processo de revisão pelo qual estava passando o projeto pedagógico, seriam revistos: perfil do egresso, competências e habilidades requeridas, disciplinas, ementas e conteúdos do curso de Administração. No entanto, E2.3 não relacionou as possíveis mudanças em disciplinas e conteúdos às competências que deveriam ser formadas no egresso. Segundo ele, as áreas de atuação do administrador é que dariam norte às alterações. Por seu lado, em relação à estrutura vigente, E2.2 disse que a noção de competências tinha afetado, quando de sua formulação, o conteúdo de algumas disciplinas, que passaram a contemplar as novas competências que se pretendia formar.

Foram consideradas as atividades que poderiam contribuir com a formação de competências no aluno: iniciação científica, estágio, Empresa Júnior e monitoria. Essa contribuição poderia ser a seguinte: iniciação científica – desenvolver no aluno o pensamento

científico e criar o hábito de ler textos científicos; estágio – possibilita o contato com a prática e o desenvolvimento de visão crítica sobre essa prática e de sua postura; Empresa Júnior – abre espaço para o aluno praticar e adquirir postura gerencial e empreendedora; e monitoria – contribui para encaminhar o aluno para a área acadêmica.

No que se refere à infra-estrutura, os entrevistados entendiam que ela era importante para o desenvolvimento das competências dos alunos, sendo que um deles (E2.3) disse que ela representava o mínimo necessário e que o restante dependeria dos alunos e professores.

Quanto à avaliação, houve consenso entre os entrevistados de que os professores não avaliavam competências, e sim o conhecimento. Um deles (E2.3) falou da necessidade de se repensar esse processo segundo uma linha que considera a avaliação como processual. Contudo, fez a ressalva que de seria difícil adotar um único modelo para o curso como um todo, sendo que isso deveria ser pensado por área.

Em relação ao corpo docente, não haviam sido identificadas e normalizadas competências. Para contratar um professor, basicamente, eram avaliados os conhecimentos que o candidato tinha sobre o assunto, como afirmaram os entrevistados. Eles disseram também ser possível avaliar a capacidade de desenvolvimento do conteúdo e o potencial, em termos de atitude, no trato com o aluno. Outras capacidades, como a de conduzir a turma durante as aulas, só poderiam ser avaliadas quando o professor estivesse atuando no curso.

Um dos entrevistados (E2.3) acrescentou que o processo seletivo possibilitava uma previsão do desempenho do professor, porém era no dia-a-dia, diante das dificuldades que esse seria realmente conhecido.

Sobre a formação dos docentes, um dos entrevistados (E2.2) sustentou que os cursos, incluindo mestrado e doutorado, não preparavam os profissionais em termos didático-pedagógicos. Assim, muitas vezes, encontrava-se um professor com o conhecimento necessário, porém com dificuldades de gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem.

Não havia avaliação formal e sistematizada dos docentes no curso. O *feedback*, dado pelos alunos, informalmente, era o único meio utilizado para tal. Um entrevistado (E2.3) ressaltou que não se trabalhava com base em indicadores de competências que depois seriam avaliados periodicamente.

Por fim, não foram explicitadas as possíveis mudanças ocorridas no curso a partir do uso da noção de competências.

5.3 IES 3

O curso de Administração da IES 3 possuía um projeto pedagógico desde a sua implementação, no segundo semestre de 1998.⁶⁷

No primeiro semestre de 2004, uma nova estrutura curricular havia sido implementada, porém não foi possível saber se o projeto pedagógico também havia sido modificado, e se na mesma época.⁶⁸

No projeto do curso, encontravam-se estruturadas habilidades genéricas para o egresso, que eram as mesmas para todos os cursos dessa IES.⁶⁹ Havia nos planos de ensino das disciplinas um desdobramento dessas habilidades em três conjuntos básicos, a saber: conceituais; procedimentais (o fazer); e atitudinais (o ser). Essas habilidades serviam de parâmetro para o estabelecimento dos demais itens do plano de ensino, tais como objetivos das disciplinas, conteúdo programático e avaliação.

No momento da segunda fase da coleta de dados (segundo semestre de 2005), o curso possuía duas estruturas curriculares vigentes: a antiga (do 5^o ao 8^o período); e a nova (do 1^o ao 4^o período). Por isso, os planos de ensino referentes à nova matriz curricular ainda estavam em construção. À medida que a matriz nova era implementada, o professor que assumia uma

⁶⁷ A entrevista nesta IES, referente à segunda fase da coleta de dados, ocorreu em outubro de 2005.

⁶⁸ O coordenador do curso tinha assumido o cargo no mês de agosto de 2005.

⁶⁹ Cf. MANUAL, 2003a, p. 9.

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. Posteriormente, esses encargos eram analisados pela coordenação pedagógica, no sentido de verificar se atendiam à formação das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais, *“Pra ver se há a harmonia”*, como disse E3.2.

A Coordenação de Curso fazia um trabalho em conjunto com a Coordenação Pedagógica, que questionava: *“Olha, isso aqui eu não tô vendo. Que tipo de comportamento ou atitude você tá desenvolvendo aqui ou avaliando? Aonde que tá isso que eu não tô vendo?”*, disse o entrevistado (E3.2). Cabia à Coordenação de Curso analisar os aspectos questionados e esclarecer as dúvidas sobre o conteúdo dos planos, bem como sobre a sua compatibilização com as habilidades propostas.

Apesar de esses três conjuntos de habilidades estarem presentes no projeto pedagógico desde o início do curso, o entrevistado disse que ainda era preciso pensar em termos de sua implementação. Segundo a sua visão, os planos de ensino estavam *“já, até um certo ponto, até bem evoluídos, eu diria, em termos estruturais, de papel”* (E3.2). Porém, faltava implementar *“[...] no dia-a-dia de sala de aula mesmo, trabalhar em cima desses critérios”* (E3.2).

Ele via dificuldades, especialmente em algumas disciplinas consideradas mais teóricas, de se trabalhar os aspectos atitudinais e procedimentais. Afirmou:

“Então, assim, existem algumas especificidades que ainda, de novo, não são claras, ainda não são, quer dizer, assim, na hora de botar em prática, ainda existem alguns gap's aí em várias disciplinas. Nesse sentido que precisa, ainda, ter mais tempo, talvez, pra digerir esse processo” (E3.2).

A iniciativa de inserção da noção de competências enquanto um modelo pedagógico havia sido da Coordenação Pedagógica, tendo em vista as novas tendências no ensino. De acordo com E3.2 *“[...] são as profissionais [pedagogas] que, dentro da área de ensino, tão*

acompanhando essa tendência do ensino, por assim dizer. Então, com essa visão do ensino, elas já introduziram isso há algum tempo já”.

Quando da revisão da estrutura curricular, em 2004, participaram a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Curso e o corpo docente. Todos foram convidados a participar. As mudanças haviam sido feitas considerando-se observações dos professores, que sugeriram, por exemplo, alterações na seqüência de algumas disciplinas e a extinção de outras. E3.2 disse que *“o processo foi, de certa forma, interativo com o corpo docente, com uma certa dificuldade, mas foi bem interativo com o corpo docente”*. Não houve participação direta do corpo discente, mas foram considerados os resultados das avaliações que os alunos faziam, semestralmente, das disciplinas e dos professores.

A Coordenação Pedagógica teve como papel dar suporte ao grupo e *“garantir esse modelo dentro da nova estrutura e, a partir disso, desenvolver aquelas, essas três habilidades do modelo de competências, nas novas disciplinas da nova estrutura”* (E3.2).

Na estruturação do projeto pedagógico, foram considerados dois eixos centrais: a) a questão da cultura empreendedora; e b) os quatro pilares da educação⁷⁰, segundo a UNESCO, que se transformaram numa *“[...] seqüência de ações dentro do projeto pedagógico”* (E3.2).

Sobre o conteúdo das disciplinas, o entrevistado disse que, tendo em vista esse direcionamento para a formação empreendedora do aluno, esperava-se que todas elas contribuíssem com o desenvolvimento dessa *“competência”* ou *“atitude empreendedora”* (E3.2).

O conceito de competência utilizado neste curso não foi explicitado durante a entrevista. Porém E3.2 apresentou um conceito próprio, como segue:

⁷⁰ “A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (DELORS, 2003, p. 89).

“[...] a capacidade de mobilizar recursos diante de uma situação complexa, [...]quando a situação acontece. Então, tem dois aspectos que [...] eu associo ao conceito de competência, que são: ela não é algo que você constrói isolada da ação [...]. A competência se mostra na ação. Eu não consigo dissociar. E ela pode ser desenvolvida. Tem como ser desenvolvida, pra se apresentar na situação [...] (E3.2).

Segundo ele, a orientação geral desse conceito referia-se às questões conceituais, atitudinais e procedimentais, que eram os três elementos das “habilidades” a serem desenvolvidas nos alunos.

Neste curso, não havia disciplinas eletivas ou optativas, porém havia duas disciplinas, denominadas “Tópicos Especiais”, uma no 7º e outra no 8º período, totalizando 80h. Como elas tinham conteúdo que variava de um semestre para o outro, o aluno podia decidir por matricular-se somente quando o assunto fosse de seu interesse.

Segundo o entrevistado, essas disciplinas “Tópicos Especiais” serviam para trazer temas emergentes para o curso, complementando a formação do aluno: *“pelo menos, ele vai complementando essa formação, se estruturando melhor pra competência que a gente espera no final, pra que ele chegue no mercado já ciente pelo menos ou a par dessas novidades, dessas questões” (E3.2).*

A interdisciplinaridade era um aspecto muito cobrado pela Coordenação Pedagógica. No caso de visitas técnicas, palestras e jogos, por exemplo, esperava-se a definição de um conteúdo em termos interdisciplinares, de forma que as disciplinas envolvidas na atividade pudessem buscar para si o conteúdo daquela experiência.

Até 2003, havia também um trabalho interdisciplinar, cujo resultado era um plano de negócios, que era 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, fez que se buscasse outros tipos de trabalhos: *“Aí se começou a buscar, na verdade, alguns trabalhos, algumas disciplinas desenvolveram artigos conjuntos[...]” (E3.2).*

Para integrar teoria e prática, o entrevistado falou sobre o corpo docente, que, em parte, conjugava formação acadêmica sólida com formação profissional, “*de mais tempo, mais experiência*” (E3.2). Enfatizou também as visitas técnicas, que se esperava realizar todos os semestres, as palestras com profissionais de mercado e a Empresa Júnior.

A iniciação científica não era uma prática neste curso, segundo afirmou E3.2: “*hoje, nós não temos, assim, nenhuma demanda explícita por parte dos alunos. Nesse caso, não*”.

Também não havia carga horária definida na matriz curricular para atividades complementares.

O estágio curricular representava 320h no curso e poderia ser realizado na própria IES ou em outras instituições. Segundo a visão de E3.2, a grande contribuição do estágio na formação de competências dizia respeito às habilidades atitudinais. Quanto à formação das habilidades procedimentais, ele acreditava que isso dependeria da área na qual o aluno iria atuar, podendo ser mais restrita a contribuição do estágio nesse sentido. Disse também que

“[...] é a oportunidade do aluno estar efetivamente trabalhando numa organização, ver realmente o que que é a estrutura organizacional, quais são as regras, quais são os procedimentos, como é que ele deve atuar, quais os limites. Então, assim, realmente, ele confronta muito do que ele já ouviu com a realidade do mercado, e ali ele tem a oportunidade de rever o próprio comportamento, as próprias atitudes” (E3.2).

Além dessas atividades, também foram citadas outras que contribuía para a formação de competências, como a Empresa Júnior, que, na visão do entrevistado, “*[...] tenta canalizar essa oportunidade de integração prática e trabalho prático de conteúdo da Administração. Então, tem-se dado uma atenção assim maior a ela*” (E3.2). Ele citou também as visitas técnicas, os jogos de empresa e o incentivo para que as aulas fossem realizadas em locais diferentes, fora da Instituição.

Em relação à infra-estrutura que os alunos tinham à disposição, foram relatados diversos itens: dois laboratórios de informática, com cerca de 40 máquinas cada; o *site* da Instituição, que disponibilizava informações, espaço para requerimentos de alunos e onde os

professores disponibilizavam material (transparências, artigos etc), bem como notas e frequências; o núcleo de orientação sobre estágio; o acesso à internet e à base de dados (EBSCO); e a biblioteca.

Quanto aos docentes, eles tinham à disposição os recursos de multimídia em todas as salas, televisores de 29 polegadas, cota para xerox de textos, quatro computadores na sala dos professores, com acesso à internet, escaninho, duas salas de reuniões e suporte na área de informática.

Entre os recursos considerados importantes, porém em quantidade insuficiente ou não disponibilizados estavam: maior quantidade de projetores de multimídia e equipamento de DVD e necessidade de melhoria no isolamento acústico entre as salas de aula.

Na perspectiva do entrevistado, a infra-estrutura tinha como papel colaborar para evitar que se criassem barreiras ao processo de aprendizagem: *“Interfere, na medida em que, quer dizer, se você não tem essa estrutura a oferecer, aí eles já ficam meio descontentes e aí o nível de aprendizado cai”* (E3.2). Ele exemplificou dizendo que *“[...] o ambiente da biblioteca também que é muito agradável. Então, de uma certa forma, favorece que ele se estimule a ficar lá um pouco mais de tempo, estude mais, nesse sentido”* (E3.2).

O perfil definido para o egresso do curso, excetuando-se alguns cortes efetuados no texto, coincidia com aquele explicitado nas DCN do curso de graduação em Administração (Parecer CNE/CES n. 134/2003), sendo o seguinte: capacitado a compreender questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, de forma que demonstre flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no campo de atuação do administrador.

Excetuando-se as habilidades definidas nos planos de ensino, não havia uma definição de *“competências maiores que querem ser desenvolvidas no egresso”* (E3.2), ou seja, as

competências mínimas que deveriam ser apresentadas pelo egresso ao final do curso. Esse entrevistado afirmou que

“[...]que eu saiba, não. Inclusive, essa é hoje uma, vamos dizer, não é uma preocupação. Já é o início de um trabalho que eu tô querendo desenvolver com o corpo docente, pra no próximo ano [2006] [...] formatar isso por áreas de conhecimento – Recursos Humanos, Marketing – e, a partir dessa inclusão de professores em áreas de conhecimento que se somam na formação, [...], tentar chegar quais são essas competências maiores que querem ser desenvolvidas no egresso” (E3.2).

As habilidades que o curso pretendia formar eram explicitadas para os alunos no plano de ensino, que era entregue a todos eles.

Como fator sinalizador da necessidade de atualização das competências, E3.2 citou as demandas de mercado. Isso poderia ser captado pela coordenação de curso nas avaliações feitas pelos alunos e no acompanhamento dos professores que atuavam no mercado.

No que tange à avaliação de alunos, era esperado do professor a verificação, em todos os momentos, do desenvolvimento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais colocadas. Assim, deveria haver da parte dos docentes a preocupação de elaborar todo o processo de aprendizado em função desse modelo, incluindo as avaliações. Porém, como afirmou E3.2, esse modelo existia formalmente, mas havia uma dificuldade real, vinda dos professores, de se colocar em prática, tanto em termos de desenvolver como de avaliar, conforme explicitado no trecho a seguir:

“[...] pro professor é que ainda existe uma dificuldade real de botar isso em prática. Em alguns momentos há uma confusão ou uma dificuldade de separar mesmo isso, mas assim: que comportamentos eu vou desenvolver no aluno? [...] Uns, eu creio que façam isso com um pouco mais de propriedade, mas a grande maioria ainda é, eu sinto, ainda é algo mais formal, que é colocado no plano de ensino, mas que não há ainda esse fechamento nessas etapas todas [...]” (E3.2).

Segundo ele, a implementação e operacionalização desse modelo era difícil, “[...] dadas as especificidades de cada disciplina e a necessidade de integração disso num corpo só pra formar um egresso” (E3.2). E complementou: “[...] ainda existe um gap muito grande [...] do que se pensa em fazer, do que se propõe fazer, e o que efetivamente é feito. E, pior

ainda, a questão de avaliação, que ainda é um grande, é um buraco que existe ainda de conseguir fechar [...]” (E3.2).

Um dos fatores dificultadores da operacionalização desse modelo de formação estava relacionado ao acompanhamento por parte da Coordenação de Curso e da Coordenação Pedagógica, tendo em vista a quantidade de professores no curso (cerca de 30). E3.2 exemplificou com o processo de avaliação dizendo:

“[...] então, o que que precisaria ser feito nas avaliações? O docente elaborar a avaliação, submeter isso à coordenação pedagógica [...] que ela pudesse checar se todos as três habilidades foram devidamente e equitativamente contempladas. Isso, obviamente, tem que ser feito junto com a coordenação do curso [...]. E a partir daí, então poderia trazer uma sugestão de melhoria até pro professor ou então, não: Tá ok, tá tudo certinho, e a partir daí liberaria aquela avaliação pra ser rodada e aplicada. Quando ocê imagina que tem a quantidade de professor que tem, a quantidade de avaliação que é feita, e é um coordenador de curso e duas ou três coordenadoras pedagógicas pro curso inteiro” (E3.2).

Quanto à contratação de professores, o processo seletivo envolvia a análise de currículo, a apresentação de uma aula para uma banca examinadora composta pela Coordenação de curso e pela Coordenação Pedagógica, e uma entrevista.

Os critérios de seleção correspondiam a “*um mix*” (E3.2) da experiência acadêmica e profissional. Isso dependeria da disciplina e da necessidade do curso. De acordo com as características da disciplina, poderia ser priorizada a experiência de mercado em detrimento da formação acadêmica, ou vice-versa. Eram também considerados outros aspectos como: didática do candidato, postura, traje, linguagem, capacidade de interação e clareza na exposição.

Sobre as competências definidas para o corpo docente, E3.2 disse que era esperado comprometimento e organização. Isso envolvia alguns aspectos como: entregar e lançar notas dentro dos prazos, comparecer a reuniões e participar das “*manifestações da instituição*” (E3.2). E complementou: “*ser ele profissional que vai corresponder a essa dinâmica da organização*” (E3.2). Tais expectativas eram explicitadas para o professor já na entrevista de seleção.

Não se buscavam no professor, ao menos explicitamente, as habilidades que se pretendia formar no aluno. Como disse: “*eu te diria que não é. Não é algo feito de forma sistemática e categórico, não. Talvez mais um outro gap aí que a gente tem assim nesse processo*” (E3.2).

Por outro lado, vinha sendo possível encontrar nos docentes os quesitos esperados, conforme citado anteriormente. Quando existia diferença entre o esperado e o real, buscava-se desenvolver um planejamento, com o professor, para a melhoria dos pontos falhos.

O corpo docente era avaliado pelos alunos, que recebiam uma ficha de avaliação no final do semestre. Nesse caso, a expectativa da Instituição era de que o professor tivesse nota igual ou superior a 80%. Quando isso não acontecia, havia intervenção da Coordenação de Curso, que buscava analisar o tipo de ação corretiva a ser utilizada.

Sobre o investimento no desenvolvimento do corpo docente, E3.2 disse que a IES atuava por meio da realização de encontros pedagógicos, com palestras para os professores; da concessão de desconto nas mensalidades do curso de mestrado na própria Instituição; da disponibilização de recursos para que os professores fossem a congressos onde tiveram artigos aprovados; e do oferecimento de financiamento de pesquisas de interesse da IES.

Quanto à aferição dos resultados gerados pelo processo de formação, E3.2 disse que não havia uma avaliação precisa do processo. Em relação ao que ainda era preciso ser feito para que a noção de competências possibilitasse mudanças efetivas no curso, ele afirmou que, apesar de acreditar que alguns professores tinham avançado um pouco mais do que outros em direção ao modelo, ele entendia que todos teriam que estar envolvidos no processo para que ele fosse realmente viabilizado. E acrescentou: “*Hoje, eu não vejo continuamente isso acontecendo*” (E3.2).

Para ele, era necessário, ainda, insistir no modelo: não alterando o modelo em si, mas a sua operacionalização:

“Acho que é necessário ela [a Coordenação Pedagógica] traduzir essa [...] metodologia do ponto de vista da pedagogia, para aplicação específica [...]. Então, isso que você tá perguntando aí é muito desses pontos. Eles precisam descer e se materializarem de forma concreta [...]. Eu acho que é mais nesse sentido de tentar trazer pra uma prática do dia-a-dia ali, enfatizando esse aspecto que envolve o docente no planejamento, na execução e na avaliação da atividade” (E3.2).

Segundo a sua perspectiva, a importância de se adotar a noção de competências no curso de Administração estava relacionada à *“reintegração do conhecimento”* (E3.2), o que significava superar a visão fragmentada do conhecimento, rompendo com o modelo taylorista de ensino, como explicita o trecho da fala reproduzida a seguir: *“superar essa visão fragmentada que ainda hoje a gente forma, reproduz [...]. Então, eu acho que o desafio todo é esse: [...] na prática, a gente ainda tem que superar, num primeiro momento, a própria dificuldade do que a gente foi formado [...]”* (E3.2).

Para que essas mudanças ocorressem, seriam necessárias mudanças no próprio corpo docente, na forma como tinha aprendido a dar aula, para que pudesse incorporar esse novo modelo de formação, como afirmou E3.2.

Esse entrevistado entendia que a formação baseada em competências representava formar o indivíduo com capacidade para pensar e fazer o trabalho esperado em sua área profissional, sob quaisquer circunstâncias que se apresentem. Ser capaz de não apenas reproduzir mas, de *“[...] refletir sobre aquela possibilidade, identificar quais as opções e alternativas que ele tem e, efetivamente, tomar decisões e implementar”* (E3.2) e ser capaz de enxergar o todo e colocar em prática as decisões tomadas.

Por fim, ele disse que a noção de competências romperia totalmente com o modelo taylorista no ensino. E acrescentou: *“[...] Se não for isso, não vai valer a pena [...]”* (E3.2).

Síntese dos resultados encontrados na IES 3

A noção de competências foi introduzida no projeto pedagógico do curso desde a sua implementação, no segundo semestre de 1998. Para estruturá-lo, foram considerados como

eixos centrais a cultura empreendedora e os quatro pilares da educação, segundo a UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A partir daí, haviam sido identificadas e normalizadas habilidades genéricas que diziam respeito aos sete cursos desta IES, pertencentes a várias áreas do conhecimento.⁷¹ Essas habilidades, por sua vez, foram desdobradas, nos planos de ensino das disciplinas, em três conjuntos básicos: conceituais, procedimentais e atitudinais, os quais serviam de parâmetro para o estabelecimento dos demais itens (objetivos, conteúdo programático e avaliação), que ficavam a cargo do professor da disciplina definir.

Quando a matriz curricular foi alterada, em 2004, a Coordenação Pedagógica do curso deu suporte ao processo, visando garantir que o modelo de competências fosse mantido na nova estrutura, de forma que as disciplinas mantivessem a orientação para formar os três conjuntos de habilidades citados.

Foram consideradas atividades que poderiam contribuir com a formação de competências no aluno: estágio, Empresa Júnior, visitas técnicas, jogos de empresa e incentivo para que as aulas fossem realizadas em espaços fora da Instituição. Essa contribuição poderia ser a seguinte: estágio – possibilita ao aluno ver, na prática, muito daquilo que ele ouviu no curso, desenvolver as habilidades atitudinais e rever seu próprio comportamento; Empresa Júnior – serve como meio de integração entre teoria e prática. Quanto às demais citadas, não foram mencionadas as contribuições que poderiam dar à formação de competências, apesar de consideradas importantes para tal.

A infra-estrutura foi considerada importante, por contribuir para evitar que se criassem barreiras ao processo de aprendizagem. Isso, na perspectiva do entrevistado (E3.2), significava evitar descontentamento por parte dos alunos, devido à falta de recursos e oferecer

⁷¹ No entanto, essas habilidades pertenciam ao grupo daquelas que haviam sido avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003, no curso de Administração.

um ambiente agradável que os estimulasse a permanecer por mais tempo na IES e a estudar mais.

No entanto, a despeito dessas orientações existentes no curso, pôde-se concluir que a introdução da noção de competências no projeto não representava alteração no processo de formação, pois, segundo o entrevistado (E3.2), já era uma evolução ter a estrutura desenvolvida e colocada no “*papel*”, porém ainda era necessário pensar a respeito da implementação e operacionalização do modelo.

Cabia ao professor definir todo o processo de aprendizado em função do modelo de competências, o que incluía a definição das metodologias utilizadas e do processo de avaliação. No entanto, o entrevistado (E3.2) entendia que havia uma dificuldade por parte do próprio docente quanto ao entendimento do modelo e à sua operacionalização, bem como devido às especificidades de cada disciplina.

Para ele (E3.2), o corpo docente tinha como desafio superar as limitações geradas por sua própria formação, com base na fragmentação e reprodução do conhecimento, para que pudesse incorporar o novo modelo de formação, apoiada em competências.

Em termos de competências esperadas dos professores, havia o comprometimento e a organização, o que envolvia aspectos como entregar e lançar notas dentro dos prazos, comparecer a reuniões e participar das atividades da Instituição. Também se avaliava o docente em relação a didática, postura, linguagem, capacidade de interação e clareza na exposição, além de se buscar professores com experiência acadêmica e/ou profissional.

Quanto aos investimentos em seu desenvolvimento, diziam respeito a encontros pedagógicos, desconto nas mensalidades do curso de mestrado da Instituição, recursos para a participação em congressos e financiamento de pesquisas.

A avaliação dos docentes era feita pelos alunos, semestralmente. Caso a nota recebida fosse inferior a 80% a Coordenação do Curso intervinha avaliando a ação a ser adotada.

Em relação aos resultados gerados pelo processo de formação baseado em competências, o entrevistado disse que não havia uma avaliação precisa. Entendia que ainda era necessário fazer uma tradução do modelo sob o ponto de vista pedagógico, para que ele pudesse ser aplicado.

5.4 IES 6

No segundo semestre de 2005, quando foi realizada a entrevista⁷² nesta IES, o projeto pedagógico do curso estava em processo de mudança, que já vinha ocorrendo desde a implementação da nova matriz curricular, no primeiro semestre de 2004. Modificações tinham ocorrido no curso, porém ainda estavam sendo colocadas no papel, como afirmou o entrevistado: “[...] nós tamos tirando de sala de aula pra montar o nosso projeto pedagógico. [...] É porque, na verdade, ele tá sendo primeiro vivenciado, pra depois ele ser colocado no papel” (E6.2).

Essas mudanças tinham partido de uma avaliação prévia do curso, que tinha envolvido uma pesquisa com o mercado, docentes e discentes. Tal avaliação considerou a noção de competências, como explicou E6.2:

“[...] nós nos baseamos muito na LDB, nas informações da Associação Brasileira de Mantenedores de Escolas de Ensino Superior e que nelas tinham definidas quais são as competências, principalmente, que ficam muito claras, a questão do administrador. Então, nós fizemos um estudo bem aprofundado de qual que é o papel do administrador e quais são as competências que, na verdade, a profissão exige, nos dias atuais.” (E6.2)

Neste curso, havia um conceito para as competências no projeto pedagógico e que se referia a “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes” (E6.2).

O que levou a Instituição a manter o enfoque na noção de competências foi a constatação, a partir dessas pesquisas, de que o perfil formatado para o egresso tinha foco em

⁷² A entrevista nessa IES, referente à segunda fase da coleta de dados, ocorreu em dois momentos, nos meses de outubro e novembro de 2005.

aspectos operacionais, e isso já não atendia mais às necessidades do mercado, que buscava indivíduos com perfil de gestores. Assim, o curso definiu dois eixos de formação: gestão e empreendedorismo, *“que são as duas competências que o mercado busca hoje em dia”* (E6.2).

Segundo a percepção do entrevistado, o direcionamento dado ao curso com a definição de um novo perfil de egresso e com a inserção das competências a desenvolver estava afetando a construção do projeto pedagógico, pois isso passou a *“nortear todas as ações [...]”* (E6.2). Isso significa nortear a construção dos planos de ensino propriamente ditos, *“quais são os conteúdos, a parte teórica dos conhecimentos, passando pelas práticas pedagógicas, por eventos temáticos, por eixos transversais, até o processo de avaliação. [...] Todos esses processos eles são norteados pelas competências”* (E6.2).

Para exemplificar, ele disse que, quando um professor fosse desenvolver uma prova, teria que considerar qual competência verificar, tendo em vista aquilo que se buscou realmente desenvolver no aluno.

Todos os cursos desta IES tinham passado por uma reforma curricular, num mesmo momento. Para cada um deles, foi montada uma comissão composta pelo coordenador do curso (presidente da comissão) e dois professores. Na comissão do curso de Administração, atuaram também grupos de trabalho criados por área do conhecimento, dos quais participaram os demais professores. Quanto à participação discente, o entrevistado disse que ela ocorreu por meio da pesquisa realizada, anteriormente citada, sendo uma de suas contribuições a sugestão de inserção de conteúdo sobre negociação, pois não havia uma disciplina que contemplasse esse tema. Assim, foi inserida a disciplina Negociação no currículo desse curso.

As alterações no currículo ocorreram tanto no arranjo das disciplinas quanto em seu conteúdo. Algumas foram criadas, umas eliminadas e outras tiveram o seu conteúdo alterado.

Buscou-se também colocar disciplinas profissionalizantes já no 1º período do curso (na matriz anterior elas apareciam a partir do 3º período). De acordo com o entrevistado

“[...] pra desenvolver as competências pra um administrador, tem alguns conteúdos que eles têm uma certa importância. Mas, se eu for trabalhar numa hierarquia, ele tá num segundo plano. Então, essas competências do perfil do egresso, uma vez definido, ele norteia todo o desenvolvimento da estrutura curricular, de plano de ensino, de conteúdo, de prática pedagógica. É tudo orientado” (E6.2).

Para alterar o currículo, foram consideradas informações obtidas na pesquisa já citada, feita com os alunos, os docentes e o mercado; em pesquisa bibliográfica feita pela Comissão de Reforma Curricular, visando levantar o que havia de novo em Administração para se definir os conteúdos das disciplinas; e referências de outras IES.

A matriz curricular do curso – tanto a nova quanto a antiga – não contemplava disciplinas eletivas ou optativas. O entrevistado disse que algumas disciplinas eram oferecidas como eletivas. Porém, como não contavam como carga horária, os alunos tendiam a ficar apenas *“naquela estrutura curricular obrigatória”* (E6.2). Segundo ele,

“É um desafio desenvolver essas competências dentro dessa estrutura. Então, por isso, a gente ficou muito preocupado em tentar, a partir dessas competências, desenvolver dentro daquilo que é obrigatório que o aluno faça, mas que a gente sabe que determinadas competências esse aluno teria que buscar algumas outras disciplinas. Isso seria fundamental” (E6.2).

A flexibilização curricular, de acordo com o entendimento do entrevistado, tinha ocorrido a partir do momento em que se buscou desenvolver um currículo para o curso considerando-se o *“[...]entorno, a sociedade que tá a sua volta”* (E6.2).

Sobre a interdisciplinaridade, E6.2 disse que havia um trabalho, em cada período do curso – do 1º ao 6º – que era interdisciplinar. Para esse trabalho, 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; e, no 5º e no 6º período, à consultoria. Como disse o entrevistado:

“No 5º, tem o projeto de iniciação à consultoria e no 6º período, a gente faz a captação de empresas no mercado de trabalho – micro e pequenas empresas – traz pra sala de aula, e os alunos, em grupo, com o suporte dos professores do período,

dão consultoria a essas empresas. No final do semestre, eles elaboram um diagnóstico das mudanças que precisam ser elaboradas na empresa” (E6.2).

No entanto, ele acreditava que havia um problema, que era cultural entre os docentes no sentido de não aceitar a interdisciplinaridade, ficando cada um restrito à sua área de conhecimento. Para ele, isso era resultado do temor de se mostrar deficiente, não dominando um outro conteúdo. Isso fica explicitado no trecho a seguir:

“[...] é uma questão, 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. Mas ele não percebe que aí é o momento dele ter esse conhecimento” (E6.2).

Para integrar teoria e prática, E6.2 disse que estava sendo tentada a criação de uma nova cultura a respeito do que seria a prática. Para ele, a prática poderia ser vivenciada em diversas situações, e não somente quando se estivesse numa empresa ou fazendo visita técnica ou, ainda, participando de algum tipo de projeto. Segundo ele, “[...] são práticas? São. Mas no momento que, por exemplo, no 1º período, a gente aplica o banco imobiliário⁷³, isso pra mim é uma prática [...]. Isso também na postura, na exemplificação dos professores, eu vejo que isso é a prática” (E6.2).

Uma utilidade do banco imobiliário, que foi relatada por E6.2, era trabalhar com o aluno o processo de tomada de decisão. Ele, então, complementou: “a prática, na medida que vai caminhando a teoria, a gente vai inserindo alguma atividade, alguma ação prática, pra que aquela teoria seja realmente absorvida e desenvolvidas aí as competências” (E6.2).

Outro meio utilizado no curso para integrar teoria e prática era o jogo de empresas. De acordo com o entrevistado, para o uso adequado dessa ferramenta e para que ela pudesse gerar resultados, era fundamental que o aluno tivesse embasamento teórico, e por isso esse jogo só

⁷³ Jogo criado em 1935, com o nome de “Monopoly”, sendo produzido até hoje pela empresa “Parker Brothers” (Austrália). No Brasil, é produzido pela Estrela. (Cf. www.jogos.antigos.nom.br).

era usado no 8º período do curso. *“Quando falam que conhecimento não é nada [...] é tudo. Como é que ocê toma decisão se ocê não tem conhecimento?”* (E6.2).

A iniciação científica era, ainda, *“um embrião”* (E6.2) neste curso. Isso porque eram poucos os projetos de pesquisa, tanto de professores quanto de alunos. Os estudantes participavam desses projetos de duas formas: a) agregados a projetos dos professores, como bolsistas ou não; e b) por meio de propostas próprias de pesquisas. Essa atividade poderia contribuir, segundo a percepção de E6.2, para desenvolver a análise crítica e o espírito de investigação no aluno.

O estágio curricular acontecia no 7º e no 8º período. Segundo o entrevistado, poderia contribuir para desenvolver todas as competências consideradas necessárias pelo curso. Isso porque *“basicamente, o aluno tem que fazer bastante pesquisa. Isso ele vai desenvolver conhecimento. Ele tem que ter a questão da habilidade, essa análise crítica, essa questão de redação, de propor mudanças e também a questão da atitude”* (E6.2).

Contudo, ele fez a ressalva de que partia do pressuposto de que o aluno estivesse fazendo um estágio *“com qualidade, com comprometimento”* (E6.2). Monitorar isso, entretanto, representava uma grande dificuldade para o curso, tendo em vista a quantidade de alunos fazendo estágios (230 alunos). Então, ele entendia que, se não havia 100% de qualidade, *“então, eu não tô desenvolvendo em todos os alunos as competências que eu preciso, dentro dum universo de cem por cento. Isso é verdadeiro”* (E6.2).

As atividades complementares haviam sido inseridas na última alteração curricular e representavam 72 horas que deveriam ser cumpridas do 1º ao 6º período, sendo 12 horas para cada semestre. Entre essas atividades constavam: participação em apresentações de estágio, seminários e palestras, realização e apresentação de trabalhos e cursos. Essas atividades podiam ocorrer tanto dentro da própria IES quanto fora, na empresa onde o aluno trabalhava ou em outras instituições.

Para o entrevistado, as atividades complementares teriam como objetivo possibilitar ao aluno direcionar o seu currículo. Ou seja, se ele trabalhava ou pretendia atuar em uma área específica da Administração, podia buscar atividades focadas em tal área. O trecho a seguir explicita seu pensamento:

“[...] cada um pode dar, vamos dizer [...] uma apresentação do seu currículo de acordo com área que ele tem vontade de atuar. Então, [...], se ela [a atividade complementar] for bem utilizada pelo aluno, ela agrega e, logicamente, desenvolve competências pro aluno já focar, ficar focado numa área de atuação como administrador” (E6.2).

Outra atividade citada como presente no curso referia-se aos eventos temáticos. Como exemplo, E6.2 citou um desses eventos, em que se buscou realizar atividades que trabalhassem a questão da liderança e do trabalho em equipe. Ele entendia que tais eventos possibilitavam o desenvolvimento de algumas competências essenciais ao gestor, como as citadas anteriormente.

A Empresa Júnior não existia neste curso, porém pressões estavam sendo feitas para que fosse criada, pois, se de um lado, havia dificuldades para o aluno se inserir numa empresa, de outro, a Empresa Júnior poderia funcionar como simuladora do universo empresarial.

Sobre a infra-estrutura disponível para os alunos, foram citados os laboratórios de informática e um centro de negócios, que era responsável por várias atividades, como a captação de empresas para projetos de consultoria. Quanto àquela disponível para os professores, mencionaram-se: biblioteca, laboratórios de informática (onde podiam ser ministradas as aulas), *software* SAP⁷⁴ (utilizado por alguns professores em suas aulas), suporte dado aos docentes por pedagogas e jogo de empresas.

⁷⁴ O SAP é um sistema de gestão integrada utilizado em grandes empresas de todo o mundo. De acordo com o entrevistado (E6.2), os acadêmicos são preparados para trabalhar com esse sistema, adquirindo melhor compreensão das práticas gerenciais.

Foi considerada importante, mas ainda em falta no curso, uma estrutura que fosse adequada à utilização do jogo de empresas.

Na perspectiva do entrevistado, a infra-estrutura presente no curso representava “o meio” (E6.2). Ele não a considerava essencial para desenvolver competências nos alunos. Ao contrário, para ele, a sua ausência poderia ser funcional, na medida em que o aluno teria de aprender a trabalhar com recursos escassos. Então, as dificuldades poderiam, sim, desenvolver competências nos estudantes, como explicita o trecho a seguir:

“[...]às vezes, a falta de estrutura ela contribui mais para o desenvolvimento da competência do aluno, questão de trabalhar com escassez de recurso, com dificuldade, com pouca infra-estrutura, do que se ele tivesse tudo, vamos dizer, ofertado e não soubesse aproveitar. É lógico que a infra-estrutura ela é necessária, mas eu não vejo ela como um fator preponderante pra que a gente desenvolva as competências. Eu acho que precisa muito mais de uma coisa interna do aluno. Logicamente, essa questão de parar, fazer análise, tem resultados [...]” (E6.2).

Em relação ao perfil traçado para o egresso do curso, presente no projeto pedagógico, tinha-se o seguinte:

“[...] capacidade de compreender os conceitos empresariais, sociais e econômicos, estando apto a empreender, administrar e gerir as organizações, pessoas, recursos e processos, de forma ética e socialmente responsável; capacidade de absorver e integrar tecnologias de controle, integração e gerenciamento de processos, visando à maximização de recursos e resultados; capacidade de atuar como agente de mudanças, percebendo, propondo e implementando alterações nas empresas sempre que necessário” (E6.2).

Esse perfil esperava atender à sociedade em geral. Como disse E6.2, as instituições necessitavam de gestores, pois havia “uma carência muito grande na sociedade de pessoas que saibam administrar” (E6.2). Isso significa atender, então, todos os sujeitos, “[...] seja uma empresa, seja uma organização sem fim lucrativo, uma ONG, seja uma entidade filantrópica. Ou seja, a sociedade carece de gestores. Então, eu acredito que o perfil do egresso ele atende a essa necessidade da sociedade” (E6.2).

Foram também definidas competências e habilidades para o egresso, como se segue:

“[...] habilidade de comunicação e expressão; desenvolvimento de raciocínio lógico, crítico e analítico; iniciativa; criatividade; determinação; vontade pra aprender; ser aberto a mudanças e ter percepção de qualidade; desenvolver capacidade de transmitir conhecimento [...]; desenvolver capacidade pra atuar

como gestor em todas as áreas da administração, capacidade de realizar consultorias [...]; e desenvolver capacidade pra atuar nos níveis operacionais, gerenciais e estratégicos das organizações” (E6.2).

Para E6.2, essas eram as competências básicas nas quais o curso estava focado. Se o aluno desenvolvia outras, isso ocorria por conta de sua própria busca e atuação.

Tais habilidades e competências, além do perfil do egresso, eram explicitadas pela Coordenação de Curso em encontro que se fazia no início de cada semestre com a turma ingressante, ou seja, no 1º período do curso. Além disso, o entrevistado (E6.2) afirmou que essas informações estavam disponibilizadas no Manual do Aluno, presente no *site* da Instituição.

Sobre a atualização dessas habilidades e competências, E6.2 disse que, como o novo currículo já estava implementado em metade do curso, uma avaliação seria feita, iniciando-se naquele mês em que ocorreu a entrevista (outubro de 2005), a fim de verificar se os objetivos propostos no projeto pedagógico estavam sendo alcançados.

Um dos sinalizadores dessa necessidade de atualizar as competências seria “*o mercado empregador, as empresas [...]. Aquilo que as empresas tão buscando nos seus funcionários, também nos servem de parâmetro*” (E6.2). Não havia ainda, contudo, meios formais definidos para a captação desses sinalizadores. Como disse o entrevistado: “*é uma questão que a gente precisa definir*” (E6.2).

Um fator que foi considerado dificultador do processo de definição das competências a formar nos alunos foi justamente o acesso às informações sobre as necessidades da sociedade – ou seja, o fato de se ter de monitorar constantemente o ambiente externo.

Quanto à avaliação, havia um sistema predeterminado de pontuação, que era o seguinte: do total de 100 pontos distribuídos no semestre, 50 eram referentes a uma prova aplicada no final do semestre, quando era abordado todo o conteúdo da disciplina e 50 deveriam ser divididos em três avaliações, ao longo do semestre: trabalhos em grupo, provas e

participação em atividades de pesquisa e/ou extensão. Esses 50 pontos representavam o que se denominava no curso de “AAP – que é avaliação de aprendizagem no processo” (E6.2).

Sobre essa avaliação processual, o entrevistado disse o seguinte:

“[...] é um suor a gente botar na cabeça do professor que ele não precisa juntar conteúdo pra aplicar uma atividade, que é uma avaliação processual ao longo do semestre. Pode dar um item e fazer uma avaliação, como pode juntar dois e fazer uma avaliação. Mas é uma cultura que a gente sabe que a gente vai ter que mudar” (E6.2).

Segundo ele, não havia um padrão entre os professores quanto a esse processo de avaliação. Ele acreditava que alguns utilizavam o sistema processual e avaliavam competências, enquanto outros, não. Para ele “*[...] a gente tem de tudo: professor que foca nisso e tem professor que ainda tá naquele mecanicismo*” (E6.2).

Para a contratação de docentes, o primeiro critério considerado vinha da imposição do MEC quanto à titulação: pós-graduação (especialização ou mestrado), “*dando preferência, prioridade, pros candidatos que têm mestrado*” (E6.2). Os demais critérios eram: experiência em docência, habilitação na área e experiência no mercado de trabalho. Segundo E6.2: “*experiência no mercado de trabalho, que a gente procura não trazer somente profissionais acadêmicos, porque a contextualização, trazer experiências e a própria prática, ela fica mais fácil quando cê tem professores do mercado de trabalho*” (E6.2).

O processo seletivo envolvia: análise de currículo, entrevista, prova prática (que consistia na apresentação de um tema para uma banca), redação e prova escrita sobre conhecimentos técnicos referentes à disciplina.

Quanto às competências desejadas no corpo docente, E6.2 disse que, formalmente, não haviam sido definidas. Só informalmente. Isso significa que se partia dos critérios anteriormente citados e da percepção da Diretoria Acadêmica, da Coordenação de Curso e do pessoal da área pedagógica. Uma das exigências era que o professor tivesse formação na área

em que iria atuar. Ele disse também que os professores tinham que ter não só conhecimentos, mas também habilidades e atitudes, pois estas pesam na formação do profissional. Isso

“porque uma outra coisa que eu acho que é significativa é que a gente educa também por exemplos. Então, o professor ele tem que demonstrar que ele tem essas habilidades e essas atitudes, e não só o conhecimento. Então, isso é fundamental pra formação de um profissional que vai gerenciar pessoas pra conseguir resultados. Então é uma bola de neve: se o professor não tem essas habilidades e atitudes, o aluno pode criticar, mas, ele, às vezes, vai seguir o exemplo que não é correto” (E6.2).

Segundo o entrevistado, vinha sendo possível encontrar professores que atendiam aos quesitos esperados pela Instituição, porém havia também as situações em que era necessária a substituição imediata de um docente. Nesses casos, podia-se abrir mão de determinado critério de contratação. *“Então, nesse momento a gente, às vezes, consegue não ter muito sucesso no sistema de contratação” (E6.2).*

Quando uma carência era percebida em um professor recém-contratado, ele era acompanhado e orientado pelo coordenador do curso e pelo pessoal da área pedagógica. Quanto aos demais docentes, quando se percebia diferença entre os quesitos desejados pela Instituição e aquilo que o professor realmente oferecia, ele podia ser desligado do curso. Ou, então, se ele tivesse *“potencial”*, utilizava-se do sistema de acompanhamento. *“Agora, os professores que realmente eles passam por um processo de acompanhamento e mesmo assim eles não se adaptam, aí eles são desligados do curso ou da instituição” (E6.2).* E complementou dizendo:

“[...] olha, eu preciso dar os resultados do curso. Professor que no 3º semestre teve problema, chamamos. Apareceu no 2º, chamamos. Se apareceu no 3º, eu preciso dar resultado pro curso. Eu não posso ficar jogando o dinheiro dos alunos fora. Então, eu realmente sou obrigado a trocar. Essas regras já ficaram claras para os professores” (E6.2).

O processo de avaliação de docentes ocorria duas vezes por semestre, e era feito pelos alunos. A nota máxima alcançada seria 5,0. Aqueles professores que recebessem nota igual ou inferior à metade (2,5), recebiam acompanhamento por parte da Coordenação de Curso e da Coordenação Pedagógica. *“E se o aluno sinaliza alguma coisa, a gente pede à assessora*

pedagógica pra ir à sala de aula” (E6.2). A Coordenação de Curso, por sua vez, chamava o professor para conversar e apresentar-lhe os resultados da avaliação, mostrando em que aspectos ele precisaria melhorar.

O fato de a grande maioria de professores no curso ser contratada em regime horista dificultava esse processo de acompanhamento e capacitação, como afirmou E6.2:

“[...] mais o processo de apoio, de suporte e até de capacitação desse professor, justamente porque ele é horista. Porque fora do horário, à tarde, eles tão em outra atividade. Horário de aula não dá, porque eles tão em sala de aula. Sábado, o professor, às vezes, não considera obrigatório ir ou então ele tá em outra instituição. Então, é o mais difícil que a gente tem aqui é justamente pra capacitar os professores” (E6.2).

Ele disse também que se buscava explicitar para os docentes o que o curso esperava dele. Desta maneira, *“[...] eles vão pra sala de aula sabendo claramente como que eles tão sendo avaliados”* (E6.2).

No que tange à Instituição, o entrevistado não percebia preocupações em investir no corpo docente. Quando um professor recebia algum benefício ligado à sua capacitação era porque ele tinha solicitado, e não por ser um meio formal definido nessa IES.

Havia, todo final de semestre, a chamada “Semana Docente”, em que se buscava capacitar os professores. Contudo, esse processo não era direcionado para casos específicos. Segundo o entrevistado, não havia oportunidade para isso, conforme aparece no trecho seguir:

“Então, por exemplo, eu tenho professores aqui que eu preciso trabalhar com eles em processo de avaliação, de elaboração de avaliações. São professores que eu preciso. Questões mais elaboradas, mais contextualizadas, e eu não tenho oportunidade de fazer isso. E essa Semana Docente ela trabalha muito no macro, e não naquele ponto identificado” (E6.2).

Segundo a sua percepção, era importante investir no corpo docente, pois *“[...] o restante viria por consequência”* (E6.2). Porém, o fator que parecia ter maior peso no sentido de dificultar investimentos no desenvolvimento dos professores era o financeiro.

A partir das propostas que existiam para o curso, havia expectativas de que a forma de dar aula também tivesse sido alterada. Segundo E6.2, com a definição dos dois eixos de

formação no curso – gestão e empreendedorismo –, esperava-se que os professores dessem foco nesses aspectos, e não mais em questões meramente operacionais. Isso transformava a preparação da aula, o seu desenvolvimento e o processo de avaliação.

Quanto às mudanças que a noção de competências gerou no curso, o entrevistado disse que, primeiramente, ela norteava todas as ações

“[...] tanto da docência, quanto da coordenação, quanto da instituição, o nosso dia-a-dia em sala de aula, o planejamento das nossas atividades no que diz respeito a trabalhos. Então, a gente tá trabalhando com o menor número de trabalhos, mas com uma qualidade mais profunda e, principalmente, com o direcionamento do perfil do nosso egresso” (E6.2).

E complementou dizendo que *“a partir daí, todas as nossas competências, enquanto coordenação, enquanto professores, enquanto instituição, ela foi modificada pra chegar naquele perfil de egresso” (E6.2)*. Por outro lado, ele entendia que ainda era necessário capacitar os docentes, pois havia casos, por exemplo, de professores que eram muito capacitados em termos de experiência de mercado, mas que não tinham adequada prática pedagógica *“[...]que permita o ensino e aprendizagem.” (E6.2)*. Considerou também que havia professores com ótimo perfil acadêmico, mas também deficientes em termos pedagógicos. Para ele, o professor teria que ter várias competências, como conhecimentos, habilidades e atitudes.

Por fim, sobre os resultados observados a partir desse direcionamento do curso para a formação de competências, o entrevistado disse que:

“Aí é uma questão de, vamos dizer, buscar informações de todas as pontas. O trabalho interdisciplinar ele mostra muito bem essa questão de competências, porque, na verdade, cê consegue, por período, definir o objetivo. Ali no trabalho interdisciplinar ele tem um objetivo do que que a gente quer. Esse objetivo, ele dá sustentação a algumas competências. É lógico que, por período, eu não vou trabalhar todas as competências. Então, é um trabalho de construção. Então, a gente consegue, a partir dos resultados, a partir da qualidade dos alunos, a partir da postura, daquilo que ele desenvolve, a gente vê se essas competências realmente estão ou não acontecendo. E, [...] pra nossa tranquilidade, a gente percebe que temos algumas coisas a melhorar, mas que nós tamos conseguindo alcançar o nosso objetivo” (E6.2).

Síntese dos resultados encontrados na IES 6

A noção de competências estava presente no projeto pedagógico do curso desde a época em que foi feito o primeiro contato com essa IES, em abril de 2003, e foi mantida como norteadora das mudanças ocorridas na matriz curricular e no projeto pedagógico a partir do mesmo ano.

A estrutura curricular implementada no primeiro semestre de 2004 tinha como eixos de formação a gestão e o empreendedorismo, considerados as competências que o mercado vinha buscando. Para tal, havia sido definido um novo perfil de egresso e identificadas e normalizadas novas competências a desenvolver.

Segundo o entrevistado, a noção de competências norteava todas as ações no curso, desde a definição dos conteúdos e das práticas pedagógicas até o processo de avaliação.

Foram consideradas atividades que poderiam contribuir com a formação de competências no aluno: iniciação científica, estágio, atividades complementares (de diversas naturezas), eventos temáticos e Empresa Júnior. Essa contribuição poderia ser a seguinte: iniciação científica – desenvolve a análise crítica e o espírito de investigação no aluno; estágio – contribui para desenvolver todas as competências consideradas necessárias pelo curso; atividades complementares – possibilitam ao aluno buscar atividades focadas em sua área de interesse; eventos temáticos – desenvolvem competências essenciais ao gestor, competências essas que estariam relacionadas aos temas específicos de cada evento; Empresa Júnior – funciona como simuladora do universo empresarial. A última, contudo, ainda não existia no curso.

A infra-estrutura não foi considerada essencial para desenvolver competências nos alunos. Ela é apenas o meio. A falta de infra-estrutura, por sua vez, poderia contribuir para desenvolver competências no aluno a partir das dificuldades geradas pela sua ausência.

Quanto ao processo de formação em si, não foi possível chegar a uma conclusão sobre a real alteração gerada pela introdução da noção de competências no curso. O que foi dito pelo entrevistado (E6.2) é que, a partir das propostas do curso, havia a expectativa de que a forma de dar aula tivesse sido alterada, desde a sua preparação e desenvolvimento até o processo de avaliação. Contudo, não foram explicitadas quais mudanças teriam efetivamente ocorrido em função da formação de competências.

No que se refere à avaliação, metade dos pontos distribuídos no semestre (50) deveriam ser divididos em avaliação processual, durante o semestre. Porém, o entrevistado (E6.2) disse que ainda era preciso mudar a cultura dos professores, que costumavam acumular conteúdos para então aplicar uma avaliação. Devido a isso, ele acreditava que alguns utilizavam o sistema processual e avaliavam competências; outros, não.

Para o corpo docente não haviam sido formalmente identificadas e normalizadas as competências. Porém, informalmente, como disse E6.2, o principal critério para contratar um professor era a titulação, preferencialmente mestrado. Em seguida, vinham outros, como: experiência acadêmica, habilitação na área em que iria atuar e experiência no mercado de trabalho. Os professores deveriam ter não só conhecimentos, mas também habilidades e atitudes. Contudo, essas não foram explicitadas.

No que tange ao desenvolvimento do corpo docente, foi dito que os benefícios dados ao professor para capacitação vinham em decorrência de sua solicitação, e não por ser uma política formal na IES. Havia também a “Semana Docente”, durante o semestre, em que se buscava a capacitação dos professores.

Por fim, verificou-se que a avaliação dos docentes era feita pelos alunos, duas vezes por semestre. Quando um professor alcançava nota igual ou inferior a 2,5 pontos, recebia acompanhamento da coordenação de curso e pedagógica.

5.5 IES 11

Em julho de 2005, quando foi realizada a entrevista nesta IES, o curso de Administração possuía um projeto pedagógico que datava de 2003. Uma nova matriz curricular havia sido elaborada, tendo sido implementada no primeiro semestre de 2005. Em torno dela, estavam sendo feitas as alterações no projeto, desde agosto de 2004.

Segundo o entrevistado (E11.1), não existia um conceito de competência específico utilizado no curso. Para ele, contudo, competências seriam *“um leque de habilidades que o curso deve desenvolver em cada aluno [...]. Principalmente as habilidades pra um gestor poder desenvolver a sua profissão a contento do mercado, a contento da empresa, a contento da sociedade [...].”* (E11.1).

Com a reformulação da matriz curricular, o curso passou a ser generalista e *“o objetivo da matriz era dar uma formação geral pro administrador, ele ter essa visão geral e desenvolver ao máximo todas essas habilidades”*(E11.1).

O processo de reformulação ocorreu a partir da nomeação de uma comissão revisora pelo Colegiado do curso, que era composta pela Coordenação de Curso e por um professor de cada uma das quatro principais áreas da Administração: Marketing, Produção e Logística, Recursos Humanos e Finanças.

Inicialmente, a Coordenação de Curso propôs uma matriz para que fossem iniciadas as discussões. A partir daí, foram feitas alterações e elaborou-se uma primeira proposta, a qual foi encaminhada aos demais professores do curso. Uma segunda reunião aconteceu para discutir as propostas dos professores e para realizar os ajustes necessários. Algumas disciplinas foram alteradas, outras mudaram de período e algumas foram retiradas da matriz curricular. Isso feito, a nova proposta foi enviada aos professores, para mais uma revisão. Por fim, numa terceira reunião da comissão é que foi finalizada a matriz, a partir de consenso

entre seus membros. Entre eles encontrava-se, nessa última reunião, um representante dos discentes.

De acordo com E11.1, o curso tinha um viés nas áreas de Estratégia e Marketing. Com as mudanças ocorridas, esse viés desapareceu. *“Essa foi uma maneira da gente, até no caso aí desenvolver as demais, no meu ponto de vista, as demais habilidades que um administrador deve ter, não só numa área, mas também em todas”* (E11.1).

Em primeiro lugar, foi alterada a matriz do curso para, em seguida, ser iniciado o processo de modificação do projeto pedagógico: *“e agora tamos alterando o projeto como um todo pra adaptá-lo à situação atual do curso”* (E11.1).

Para alterar a matriz curricular, partiu-se de avaliação prévia do curso quanto à realidade do aluno e dos demais cursos de administração de IES localizadas em Belo Horizonte. Entretanto, a noção de competências não foi considerada nessa avaliação, como afirmou E11.1. Foram também utilizadas referências de duas universidades – uma pública e outra privada –, como base para a revisão da matriz.

Depois de estabelecidas as disciplinas, o Colegiado do curso definiu as ementas daquelas que sofreram alterações. As modificações foram enviadas para os professores, que puderam sugerir mudanças, sendo que algumas das propostas foram aprovadas.

O currículo deste curso não possuía disciplinas optativas ou eletivas. A matriz era *“fechada”*, e por isso *“nós temos que definir as principais disciplinas que nós temos que ter, que o aluno deve ter. Então, com base nessas disciplinas, aí sim, que vai partir pras competências”*, afirmou o entrevistado (E11.1).

O que era flexível no currículo, segundo o entrevistado, era a disciplina Tópicos Especiais em Administração (36h), que podia ser adaptada para atender a uma necessidade *“do mercado”* quanto aos temas que iria abordar (E11.1). Outras alterações visando a atender à proposta de flexibilização, conforme definido pelo MEC, não foram citadas.

A interdisciplinaridade era valorizada no curso, como disse E11.1. Havia um trabalho interdisciplinar, que acontecia em alguns períodos, não envolvendo, contudo, todas as disciplinas de um mesmo período. Segundo ele, “*não é obrigatório, mas ele é bem, digamos, valorizado e bem visto pela Coordenação e pelo Colegiado do curso*” (E11.1). Como exemplo, foram citados trabalhos existentes no 7º e no 8º período.

A Coordenação de Curso costumava fomentar esse tipo de trabalho, porém era comum deparar-se com limitações, como a disponibilidade e interesse dos professores, uma vez que era bastante trabalhoso, como afirmou E11.1:

“[...] vontade do professor, na disponibilidade que o professor tem pra trabalhar com isso, no engajamento deles, como é que eles se relacionam um com o outro.[...] Não é fácil fazer um trabalho desse. [...] Envolve tempo do professor, envolve um desgaste muito grande. É muito, é muito trabalhoso isso. Então, assim, digamos, é os professores mais engajados com o curso que participam desse tipo de trabalho” (E11.1).

Dessa forma, quando existiam, esses trabalhos eram resultado do interesse individual e da articulação entre os professores, que os organizavam como melhor entendiam.

Para integrar teoria e prática no curso, o entrevistado disse que essa preocupação aparecia já na contratação de professores. Dependendo da disciplina, era preferível contratar alguém com perfil de mercado, mesmo que em detrimento da formação acadêmica. Outros meios eram: visitas técnicas organizadas pelos professores, Empresa Júnior e Incubadora. Também foi dito que a Coordenação de Curso buscava mostrar aos professores a necessidade de alinhar teoria e prática, especialmente a partir do 5º período, porque o próprio aluno passava a cobrar isso: “*Os alunos tão quase formando e eles querem muito isso*” (E11.1).

A iniciação científica não era foco do curso. O entrevistado justificou dizendo que isso se devia ao fato de esta Instituição não ser uma universidade. No entanto, havia cinco alunos, naquele momento, que eram bolsistas de iniciação científica e trabalhavam em projetos de professores. Segundo ele, essa atividade desenvolveria no aluno a competência de “*pesquisador*”, principalmente (E11.1). Isso inclui

“a parte da metodologia, do tratamento dos dados, como fazer, quais são as etapas de uma pesquisa. Isso tudo é fundamental. É inserir o aluno no rigor da metodologia, no rigor científico, como é feita uma pesquisa, como é que ela deve ser desenvolvida, quais são as variáveis, quais são as metodologias que podem ser utilizadas” (E11.1).

O estágio curricular no curso tinha 300h, e o aluno deveria comprová-lo segundo uma das formas listadas a seguir: a) horas de pesquisa em qualquer empresa onde obtivesse acesso para coletar dados e elaborar a sua monografia; b) realização de atividades profissionais ou de estágio em uma empresa, apresentando, ao finalizar a disciplina de Estágio II, um relatório comprobatório de sua atuação na dita empresa; e c) realização de atividades profissionais ou de estágio em uma empresa, apresentando, ao finalizar a disciplina de Estágio II, uma monografia teórica ou com dados secundários.

As atividades complementares não faziam parte da matriz curricular deste curso; ou seja, não contavam horas no currículo. Contudo, o entrevistado disse que, comumente, eram oferecidos cursos extracurriculares, a fim de complementar a formação do aluno, tais como *“introdução à estatística”, “como falar em público” e “introdução à gestão de negócios”* (E11.1).

Outras atividades citadas como importantes para desenvolver competências nos alunos foram: Empresa Júnior e Incubadora. A primeira estava sendo criada, e seriam disponibilizadas cinco bolsas de estágio para os estudantes, além da possibilidade de se fazer estágio voluntário. Por intermédio dela, esperava-se que os alunos pudessem aplicar e aperfeiçoar seus conhecimentos teóricos em trabalho práticos em micro e pequenas empresas.

Na incubadora, os alunos podiam apresentar projetos e receber orientação dos professores do curso. Nesse caso, E11.1 disse que o aluno poderia desenvolver a competência de gestor, aprendendo a montar e gerir a sua própria empresa.

Os recursos de infra-estrutura citados por E11.1, disponíveis para os alunos, eram: laboratórios de informática (oito, com 30 máquinas cada um), cota para imprimir até 100

páginas/semestre nesses laboratórios, acesso à internet, biblioteca (com periódicos específicos da área, como a Revista de Administração de Empresas (RAE) e o Caderno de Pesquisa da USP), centro poliesportivo (que podia ser utilizado para práticas esportivas em momentos de lazer) e livraria. Quanto àqueles disponíveis para os docentes, foram mencionados os computadores na sala de professores (quatro máquinas), diário eletrônico (que podia ser acessado pelo professor fora da IES), ajuda de custo para participação em eventos (como congressos), retroprojetores em todas as salas de aula, televisão de 29 polegadas e auditório. Havia também o chamado “Laboratório Pedagógico de Administração”, que era aberto a alunos e professores para que pudessem realizar pesquisas, estudos de caso, exibir filmes relacionados à área e outras atividades afins.

Quanto aos itens de infra-estrutura considerados importantes, porém, em quantidade insuficiente, o entrevistado (E11.1) falou apenas da necessidade de se ter mais aparelhos de *data-show*, pois os que existiam ficavam muito limitados ao uso dos palestrantes e de eventos.

Sobre o papel dessa infra-estrutura na formação de competências, E11.1 entendia que, de modo geral, ela não interferia muito. Apesar disso, ele acreditava que em algumas disciplinas o uso de *data show*, por exemplo, poderia servir para a apresentação de figuras e outros elementos que facilitariam a absorção do conteúdo. Como afirmou: “[...] ou alguma coisa que você mostrar aquilo ali pro aluno é mais, fica uma coisa mais realista e é melhor pra ele absorver aquele conteúdo” (E11.1).

O perfil do egresso do curso estava formatado no projeto pedagógico, como se segue: internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente; competência para atuar profissionalmente nas organizações, além de desenvolver atividades técnico-científicas próprias de sua profissão; competência para atuar de forma empreendedora

tanto externa como internamente, analisando criticamente as organizações, identificando oportunidades, antecipando e promovendo suas transformações; competências para atuar em equipes interdisciplinares; e competência para compreender a necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança.

Porém, esse perfil seria modificado para adequar-se à nova realidade do curso: “*ele vai ser mudado em função da nova matriz*” (E11.1).

Para o entrevistado, esse perfil tinha como pretensão “[...] *inserir o aluno na sociedade, ativamente*” (E11.1). Esperava-se formar um aluno que estivesse apto a trabalhar em qualquer tipo de instituição, fosse ela

“uma ONG [organização não-governamental], um hospital, uma empresa com fim lucrativo[...]. O aluno que tenha senso crítico, o aluno que seja atuante, que possa, digamos, que seria o objetivo de modificar a sociedade aí, modificá-la, crescer na sociedade, mas também modificar a sociedade de maneira pró-ativa” (E11.1).

Havia também no projeto pedagógico competências e habilidades traçadas para o egresso, agrupadas em três tipos: humana, técnica e conceitual. As humanas se referiam à formação de um profissional ético, agente de mudanças, às habilidades interpessoais, à capacidade para liderar grupos, negociar e comunicar. As técnicas diziam respeito à capacidade do aluno para reconhecer e definir problemas, buscar soluções e introduzir modificações no processo de trabalho por meio de análises técnicas adequadas para estabelecer métodos e programas de trabalho eficazes. As competências e habilidades conceituais referiam-se à capacidade do profissional para considerar a organização como um todo, o que incluía a compreensão de como as áreas funcionais se interagem e dependem umas das outras e de como o funcionamento de cada uma afeta as demais, além de procurar entender o relacionamento da organização com o setor, com a comunidade e com o ambiente.

Essas competências e habilidades foram então definidas como sendo a capacidade adquirida pelo aluno, ao término do processo de formação de: a) expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos, bem como nas relações interpessoais, de forma a

auxiliar na interpretação da realidade das organizações; b) utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações quantitativas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos; c) interagir criativamente em face dos diferentes contextos organizacionais e sociais; d) compreender o todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo; e) lidar com modelos de gestão inovadores; f) resolver problemas e desafios organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade; g) ordenar atividades e programas, identificar e dimensionar riscos para tomada de decisões; h) selecionar estratégias adequadas de ação, visando atender interesses interpessoais e institucionais; i) selecionar procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns; e j) articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional.

Constatou-se que essas habilidades eram algumas daquelas avaliadas no ENC-Provão nos anos de 1996 a 2003, na parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de Administração.

Segundo o entrevistado, essas competências e habilidades seriam revisadas com base na nova matriz. Assim, primeiro, foi feita a matriz curricular e, em seguida, é que essas competências e habilidades seriam revisadas. Então, foram definidas quais seriam as disciplinas que iriam desenvolver cada uma delas. Segundo o entrevistado: “[...] *competências e habilidades [...] mas isso aqui agora vai ter que ser adaptado a essa nova realidade da matriz, mas será mantido isso aqui [no projeto pedagógico]*” (E11.1). E complementou: “*Nós não sentamos e falamos assim – nós vamos querer formar um profissional que tenha essas, essas e essas competências[...]*” (E11.1).

Essas competências e habilidades eram explicitadas para os alunos no primeiro dia de aula, pelo coordenador do curso. Porém, o entrevistado acrescentou que “[...] *isso teria que*

ser uma coisa a ser reforçada o tempo inteiro, durante o curso. Mas não é muito reforçado isso, não” (E11.1).

Sobre os fatores que sinalizariam a necessidade de atualização das competências, ele disse que seriam as dificuldades sentidas pelos egressos do curso no seu próprio trabalho: “[...] *a dificuldade que ele teve no próprio trabalho dele. Qual? Alguma competência, alguma habilidade que ele não tem [...] que ele precisou utilizar e não viu no curso [...]*” (E11.1).

Para captar essas informações, E11.1 disse que havia um projeto na Instituição e que estava para ser elaborado um questionário para ser enviado a ex-alunos para perguntar algumas coisas como: *“Teve alguma habilidade técnica que você precisou naquele momento? Um chefe, a empresa, te exigiu fazer alguma coisa técnica que você não soube fazer porque não viu aqui no curso? Qual que foi? Especifica”* (E11.1).

Seria, então, por meio desse questionário que a Instituição tentaria mapear *“quais as competências e as habilidades que ele precisava ter tido, em algum momento, depois que ele formou, e não tinha, o curso não proporcionou isso a ele”* (E11.1).

Para avaliar a aquisição de competências pelos alunos por intermédio das disciplinas não existiam meios formalizados, como disse E11.1.

Na contratação de docentes⁷⁵, o processo seletivo envolvia as seguintes fases: análise de currículo; apresentação de uma aula para uma banca examinadora sobre tema da disciplina; e entrevista com a coordenação do curso.

Em termos de critérios de seleção, consideraram-se: a titulação e a experiência profissional. Contudo, E11.1 disse que vinha sendo dada preferência a candidatos que tivessem um perfil acadêmico, pois era pretensão da Instituição tornar-se universidade em 2007, e por isso eram necessários professores com perfil de pesquisador:

⁷⁵ O curso contava àquela época (julho de 2005) com 31 professores.

“[...] primando um pouco mais por pessoas com perfil acadêmico, que tenha produção, que participa de congresso [...]. Esse tipo de professor [...] que tá terminando o mestrado, se engata com o doutorado. Alguma coisa assim, porque um professor que fez um mestrado há 20 ou 30 anos atrás, quer dizer que tá na hora de dar uma reciclada” (E11.1).

A experiência acadêmica não apareceu como fator essencial nos processos de seleção. Segundo o entrevistado, durante a etapa da seleção em que o professor ministrava uma aula, era possível perceber o domínio de conhecimentos, a sua didática e desenvoltura. Assim, era considerado “o potencial” do candidato. E complementou dizendo que: *“Então, isso aí é claro que, por mais que ele não tenha experiência, um semestre ou dois ele vai conseguir essa experiência [...]” (E11.1).*

Para o corpo docente não haviam sido definidas competências específicas, porém havia um “código de posturas”, denominado “Unidade Atitudinal”, que servia de base para que os professores pautassem os seus comportamentos de forma padronizada no tratamento do aluno:

“Só pra ter uma postura, digamos, todo mundo ter a mesma postura, todo professor ter, tratar o aluno de forma igualitária. Então, tem uma série de coisas aqui, que vai desde a chamada, como é que deve fazer chamada [...], abono de falta [...], celular em sala de aula [...], trabalhos, se copiar da internet é nota zero, avaliação [...], comportamento com o aluno, postura. Isso é uma coisa pra ver se a gente consegue ter um relacionamento mais profissional possível com o aluno. Por mais que a parte subjetiva, algumas vezes, aflore, é necessária aqui, ali, mas ter um comportamento padrão. [...] Então, é uma coisa a mais. Não é uma coisa obrigada. Isso aqui é uma recomendação do Colegiado” (E11.1).

O professor deveria também ter formação ou experiência na área da disciplina que seria ministrada: *“[...]vamos supor, a disciplina de Produção. O professor que tenha, que dê uma disciplina correlata à Produção, que tenha uma formação naquela área de Produção. [...] que ele tenha aquela formação, aquela competência, aquele conhecimento para não ter problema”, afirmou E11.1.*

Segundo ele, o corpo docente tomava conhecimento daquilo que era esperado em termos de seu desempenho no momento da contratação, havendo reforço nas reuniões de professores.

E11.1 disse também que vinha sendo possível encontrar nos docentes os quesitos considerados relevantes em termos de formação e experiência. Porém, a despeito disso, falou que havia também professores que não correspondiam às expectativas da Instituição, como explicita o trecho a seguir: “[...] o professor não tem didática, não tem compromisso. Uma série de variáveis aí que o professor não contempla, porque é levado a esse tipo de situação: a substituição” (E11.1).

Da parte da Instituição, não existiam ações no sentido de tentar reduzir essas diferenças. A Coordenação de Curso conversava com aquele professor que tinha apresentado algum tipo de dificuldade, dizia que era necessário que ele buscasse se desenvolver naqueles aspectos falhos. Caso os problemas perdurassem, ele era então substituído.

Segundo E11.1, a Instituição investia pouco no desenvolvimento do corpo docente. Costumava financiar, parcialmente, a ida de professores a eventos como congressos. No caso de cursos de mestrado e doutorado, ela dava ao professor uma determinada quantidade de horas/aula a título de incentivo e podia também pagar de 50 a 100% do valor de algum curso solicitado pelo docente. Entretanto, ele disse que essas ações não estavam formalmente implementadas.

A avaliação dos docentes era feita pelos alunos em processo formal, semestralmente. Mas existiam também maneiras informais de a Coordenação de Curso acompanhar o desempenho dos professores, como reuniões com os estudantes e o contato diário com os mesmos, como afirmou o entrevistado: “*informal tem vários outros mecanismos que acaba que chega ao seu ouvido alguma coisa sobre o professor que tá ruim ou tá bom ou tá aquilo ou tá assado. Então, você consegue mapear isso, mesmo que informalmente*” (E11.1). Para ele, um dos fatores que dificultavam esse processo de avaliação era a falta de interesse dos alunos em participar, levando a um baixo número de avaliações.

Quando questionado se as mudanças ocorridas na matriz curricular e as alterações que estavam sendo feitas no projeto do curso modificaram ou ainda iriam mudar a forma como os professores davam suas aulas, E11.1 disse que “*não vai mudar muita coisa, não*” (E11.1). Ele acreditava que uma mudança cultural na Instituição, que já estava acontecendo tendo em vista alterações na Reitoria e nas Pró-reitorias, é que poderia afetar a forma como os docentes ministravam suas disciplinas.

Na visão desse entrevistado, o uso da noção de competências era importante para qualquer curso, pois muito poderia ser acrescentado para o aluno em termos de habilidades.

Por fim, ele disse que não havia acompanhamento do processo de formação das competências no curso por parte da Coordenação de Curso e mencionou as dificuldades de se realizar esse processo de avaliação, como segue:

“[...] é uma coisa assim meio que contraditória mesmo. Não tem como você [...] que você tente direcionar essas habilidades. Não tem como, a não ser que tivesse um professor ou, digamos, um coordenador pedagógico, uma pessoa que fosse responsável por isso. Porque o coordenador, no final das contas, é a figura que faz de tudo [...]. Então, tem uma série de coisas que se perdem aí e que você não consegue fazer, que você não consegue cercar” (E11.1).

Síntese dos resultados encontrados na IES 11

O projeto pedagógico deste curso vinha passando por mudanças desde agosto de 2004, visando a sua adequação à realidade então vigente no curso. Isso porque a matriz curricular havia sido alterada e uma nova foi implementada no primeiro semestre de 2005.

A noção de competências estava inserida neste projeto na forma de um perfil formatado para o egresso e de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Estes, por sua vez, estavam para ser alterados em função da nova matriz curricular, já implementada. Feito isso é que seriam então definidas quais disciplinas deveriam desenvolver determinadas competências.

Foram consideradas atividades que poderiam contribuir com a formação de competências no aluno: iniciação científica, estágio, Empresa Júnior e Incubadora de empresas. Essa contribuição poderia ser a seguinte: iniciação científica – formar no aluno a competência de pesquisador; Empresa Júnior (estava sendo criada no curso) – possibilitar ao aluno colocar em prática e aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos; incubadora – possibilitar ao aluno aprendizado para montar e gerir a sua própria empresa. Quanto ao estágio, não foi mencionada a contribuição que poderia dar à formação de competências, apesar de considerado importante para tal.

No que diz respeito à infra-estrutura, não foi considerada primordial ao processo de formação de competências. Ela interferia pouco, apesar de se considerar que alguns recursos possibilitavam uma melhor apresentação do conteúdo, facilitando a sua absorção.

Em relação ao processo de formação, não se pode afirmar que realmente o curso estivesse formando nos estudantes as competências e habilidades propostas, uma vez que não existiam meios definidos para a avaliação e controle desse processo, como disse o entrevistado (E11.1). Segundo ele, não havia acompanhamento por parte da coordenação do curso quanto a esse processo e, também, não existiam meios formais nas disciplinas para avaliar a aquisição de competências pelos alunos.

Para o corpo docente, não havia sido identificadas e normalizadas competências no projeto pedagógico do curso, porém havia um código de posturas que deveria servir de base para os professores quanto às suas atitudes no trato com o aluno. O comprometimento com a Instituição apareceu como importante na fala do entrevistado (E11.1). Para se contratar um professor, levava-se em conta a formação acadêmica, a experiência profissional, o domínio dos conhecimentos necessários, a didática, a desenvoltura do candidato e o perfil de pesquisador.

Em relação ao desenvolvimento do corpo docente, havia financiamento parcial para a participação em eventos e cursos em geral e também auxílio em horas/aula para cursos de mestrado e doutorado.

Quanto à avaliação, era feita, semestralmente, pelos alunos. Além disso, informalmente, a Coordenação de Curso se reunia com os alunos e obtinha *feedback* sobre a atuação do corpo docente.

5.6 IES 17

O curso de Administração desta IES possuía um projeto pedagógico que tinha passado por uma reformulação no ano de 2004, como afirmou o entrevistado⁷⁶ (E17.1). Essa revisão havia partido da Coordenação de Curso, sem que tivesse havido uma avaliação prévia envolvendo outros atores. Ela aconteceu tendo em vista o processo de reconhecimento do curso pelo MEC, como disse o entrevistado:

“[...] então, fomos verificar nosso projeto pedagógico e vimos que tinham algumas coisas que não tavam muito, que não haviam sido muito bem elaboradas quando da sua confecção. Então, nós revisamos. Não foi por nenhuma mudança de metodologia, por nada, foi porque foi um momento de pegar e revisar todos os nossos processos mesmo, uma vez que o MEC vinha aqui pra fazermos a avaliação do curso” (E17.1).

Segundo ele, durante a reformulação do projeto não haviam sido considerados princípios pedagógicos que poderiam servir de orientação ao curso. Nesse caso, a Pedagogia das Competências não havia sido, pelo menos de forma explícita, a orientadora das reflexões que geraram as alterações no projeto, como aparece na fala a seguir: *“Pode ter acontecido de forma inconsciente, mas de forma consciente, não”* (E17.1).

⁷⁶ A entrevista nessa IES, referente à segunda fase da coleta de dados, ocorreu em dois momentos, nos meses de julho e setembro de 2005.

A estrutura da matriz curricular também havia sido alterada, porém o entrevistado disse que essa alteração tinha ocorrido não em função do MEC, do projeto pedagógico ou das competências, e sim “*por outros motivos, da Instituição*” (E17.1).

Nesse projeto, havia um conceito para competências explicitado, como se segue: “*competência é a capacidade do sujeito mobilizar recursos visando abordar uma situação complexa*” (E17.1). O entrevistado, por sua vez, definiu competências como “*um conjunto de habilidades pra se resolver algo. Então, eu conceituo competências como um conjunto de habilidades que um administrador – falando de administração – tem que ter no seu cotidiano, pra exercer bem sua atividade*” (E17.1). Ele disse, contudo, que a competência estava além da habilidade. A habilidade é “*mais operacional*”, como afirmou (E17.1). Ou seja, está relacionada ao saber fazer.

Em relação às competências, ele disse que elas estavam presentes no projeto desde a sua construção, e por isso tinham influenciado, desde o início, a estruturação da matriz curricular e dos conteúdos. Quando foi montada a matriz, considerou-se o perfil que se esperava do egresso, e cada disciplina ou bloco de disciplinas levou em conta as competências e habilidades que se esperava desenvolver no aluno. Além disso, haviam sido definidas também as ações e atividades que possibilitariam a formação dessas competências.

Sobre os conteúdos, foi dito que eles também sofreram alterações na reformulação de 2004 e que estas ocorreram em função das competências. Segundo o entrevistado, “*primeiro, cê define o perfil do egresso, aí cê define as competências, aí cê define os conteúdos [...]. Uma vez estabelecidas as competências, os conteúdos têm que trabalhar essas competências*” (E17.1).

Não foram consideradas referências de outras IES para alterar o currículo, pois a referência veio de dentro da própria Instituição, de outra unidade.

Segundo o entrevistado, não houve participação de docentes e discentes nos processos de modificação do currículo e do projeto pedagógico. Participaram desse processo apenas o coordenador do curso e o diretor da faculdade. No entanto, os conteúdos das disciplinas foram discutidos entre a Coordenação de Curso e o professor de cada disciplina, a partir daquilo que foi trazido do curso de Administração de outra unidade da Instituição.

Na matriz curricular, existiam quatro disciplinas consideradas como eletivas. O aluno poderia escolher quais cursar em um grupo de disciplinas predefinidas para o próprio curso de Administração, ou do curso de Economia, que fossem aplicadas à administração.

Para o entrevistado, a presença dessas disciplinas dava flexibilidade ao curso, pois, por meio delas era possível acompanhar a dinâmica do mercado, uma vez que elas possibilitavam que temas emergentes ou “*necessidades momentâneas*” (E17.1) fossem tratados no curso sem a necessidade de realizar alterações na matriz curricular.

Sobre a questão da interdisciplinaridade, foi dito que havia trabalhos feitos em conjunto por duas ou mais disciplinas interligadas como Administração de Materiais com Logística e Contabilidade com Finanças. Segundo o entrevistado: “*Então, essa interdisciplinaridade ela existe através de trabalhos interdisciplinares, embora ainda seja pouco, mas existe acima de tudo nessa interface entre, de professores das disciplinas*” (E17.1).

Esses trabalhos eram resultado da iniciativa dos próprios professores. Não havia nenhuma exigência formal no curso para que existissem. Porém, a Coordenação de Curso incentivava os professores a implementá-los.

Na visão do entrevistado, esses trabalhos possibilitavam ao aluno ver a inter-relação entre as disciplinas, pois algumas delas usavam muito as outras como ferramenta:

“Por exemplo, o professor de Empreendedorismo explora no aluno o conhecimento que ele viu em Marketing, o conhecimento que ele viu em Finanças, o conhecimento que ele viu em Logística, tentando explorar essa interdisciplinaridade, mostrando pro aluno a interface de diversas áreas de um curso. Então, quando nós montamos a

matriz, nós montamos a nossa matriz pensando exatamente nessa inter-relação disciplinar” (E17.1).

Para a integração teoria e prática no curso, foram citadas: visitas técnicas, palestras com profissionais da área, aulas em laboratórios, projetos de consultoria desenvolvidos para organizações de diversos setores de atividade, realizados em disciplinas específicas do curso, um jogo desenvolvido pela Bolsa de Valores Minas-Espírito Santo-Brasília (BOVMESB), que envolvia estudantes de diversas faculdades de Belo Horizonte e Empresa Júnior.

Muitas dessas atividades eram promovidas pelos próprios professores, como explicita o trecho da fala a seguir:

“[...] trazem palestrantes, eles levam os alunos pra visitas técnicas, eles levam o aluno pra laboratório, nas disciplinas que requerem o desenvolvimento de cálculos, eles acessam site dentro de sala de aula [...]. Então assim, é claro que cada um tem seu jeito. Talvez nem todos, mas eu te diria que na grande maioria. Eu acho que ele faz uma boa, um bom link aí entre a prática e o conteúdo que ele tá passando. Eu acho que na grande maioria a gente atinge essa prática a contento” (E17.1).

Ele disse ainda que os professores utilizavam um pouco de cada método, que iria depender da situação a ser trabalhada.

Sobre a questão do incentivo à iniciação científica no curso, o entrevistado disse que havia um trabalho de pesquisa que estava sendo desenvolvido pela Instituição juntamente com a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), o qual envolvia cinco alunos do curso num período estimado de dois anos, sendo que todos eles recebiam bolsa da própria IES. Esse tipo de trabalho, na perspectiva do entrevistado, servia para *“[...] unir a prática com a teoria. [...] praticar o que ele [aluno] vê na teoria. [...] desenvolve as competências técnicas, sim” (E17.1)*. No entanto, ele reforçou que não era objetivo do curso preparar o aluno para trabalhar com pesquisa, conforme explicita o trecho a seguir: *“[...] é só pra te deixar bem claro essa questão do egresso, o nosso egresso. Nós queremos que o nosso aluno seja um profissional do mercado, e não um pesquisador, não um professor” (E17.1)*.

O estágio curricular poderia ser cumprido pelo aluno a partir do 5º período, quando então era acompanhado por um professor, cujo papel era avaliar se o estágio estava sendo proveitoso. Em caso positivo, era validado como curricular. Para o entrevistado, o estágio era o “*laboratório*”, onde se esperava que o aluno desenvolvesse a parte prática de seu aprendizado: “[...] *é exatamente pra ele verificar na prática o que ele tá vendo aqui*” (E17.1).

No curso de Administração desta IES não existia carga horária para atividades complementares.

As competências e habilidades presentes no projeto pedagógico eram as que se seguem: atuar sob pressão e estabelecer prioridades no gerenciamento de problemas das mais diversas naturezas; dominar uma gama de conceitos que possa ajudá-lo na análise de problemas gerenciais das diversas áreas funcionais, levando-o à tomada de decisão e à implementação eficaz de seus projetos; conhecer a complexidade das inter-relações existentes entre as diversas áreas funcionais da empresa bem como a integração dos diferentes objetivos dessas áreas em uma política gerencial adequada ao interesse da organização como um todo; adquirir uma sólida compreensão dos problemas concernentes à direção, coordenação e condução da empresa como uma unidade integral; ampliar seu marco de referência em relação ao ambiente no qual a empresa desenvolve suas atividades, ou seja, nos campos econômico, político, social, ecológico e da concorrência; e estar dotado de sólido fundamento prático e teórico nas ênfases em finanças e administração estratégica. O curso não formava outras competências e habilidades além dessas, previstas no projeto do curso, como afirmou E17.1.

Segundo ele, havia também um perfil traçado para o egresso, que estava focado na “*tomada de decisão*”, ou seja, “*é você preparar o egresso pra tomar as decisões dentro dos mais variados casos que existem dentro de uma empresa*” (E17.1).

Nesse sentido, esse entrevistado fez uma ressalva quanto à metodologia baseada em estudo de caso. Apesar de se trabalhar, em alguns momentos, com essa metodologia no curso,

ele não era favorável à sua utilização quase que exclusivamente, como via acontecer em alguns cursos pois, entendia que

“[...] quando o aluno chega lá na empresa, o caso que ele vai pegar é outro, o problema é outro. Então, o cara fica expert em resolver estudo de caso. E na hora que pinta um caso específico ele não sabe. Então, pra mim a competência de tomar decisão é isso, é preparar o egresso pra resolver o que aparecer, pra ele ter uma visão ampla pra poder atuar dentro de todos os problemas do dia-a-dia, do cotidiano” (E17.1).

Para ele, as competências e habilidades representavam aquilo que o egresso precisaria adquirir para formar o perfil esperado pelo curso. Esse perfil pretendia atender ao mercado de trabalho, às empresas, como afirmou o entrevistado (E17.1). Para reforçar essa visão, ele disse que era esse um dos motivos que levaram à retirada do trabalho de conclusão de curso/monografia do currículo, quando da revisão em 2004.

“O aluno agora ele vai fazer um relatório do estágio, um relatório mais detalhado do estágio e pronto. Por quê? Porque não é perfil [Instituição], por exemplo, criar aqui acadêmicos. O nosso perfil é voltado pro mercado empresarial. Se algum aluno nosso quiser seguir a carreira de fazer mestrado, fazer doutorado, tudo bem. Mas não é objetivo nosso preparar o aluno pra isso, pra que vá trabalhar com pesquisa, pra que vá ser um acadêmico; e prepará-lo pro mercado de trabalho” (E17.1).

Sobre explicitar para os alunos as competências e habilidades que o curso pretendia formar, o entrevistado disse que isso não era feito. A Coordenação de Curso dizia para os alunos que *“[...] eles têm que ser os melhores”* (E17.1). Ele disse também que os professores recebiam orientação no sentido de explicitar para o aluno os objetivos de suas disciplinas, como se encaixavam no contexto da carreira profissional.

Por outro lado, o entrevistado demonstrou não ver sentido na explicitação das competências a formar no aluno, pois considerava que a competência é *“relativa”*, como mostra o trecho da fala a seguir:

“[...] até mesmo porque, assim, esse negócio de competência, a competência ela é relativa, ela não é absoluta. Então assim, eu quero que todos tenham essas competências, só que alguns vão ter essas, outros vão ter essas, outros vão ter essas, né? Senão as pessoas ficam todas iguais, tá certo? Então, assim, competência é algo relativo, e não algo absoluto. Então, eu não sei nem se teria como falar isso pro aluno, sabe?” (E17.1)

Como o curso era novo, não havia ainda intenção de se alterar o perfil do egresso e esse rol de competências e habilidades. Porém, foi dito que “[...] *esperamos fazer isso com frequência, mas ainda não há essa frequência, porque a faculdade só tem cinco anos*” (E17.1).

Para que essa atualização pudesse acontecer, foi dito que seriam captados sinais dos próprios professores e do Conselho Consultor da Instituição, que era formado por profissionais de diversas organizações, incluindo executivos, que sinalizavam as expectativas do mercado. Segundo o entrevistado “[...] *hoje nós temos, assim, de forma muito clara pra gente, o quê que o mercado quer no dia-a-dia*” (E17.1).

Não havia, assim, meios sistematizados de captação de fatores que sinalizariam a necessidade de atualização das competências. Porém, o entrevistado disse que a Coordenação de Curso já pensava em realizar pesquisas com as chefias de egressos do curso, a fim de conhecer sua opinião, conforme explicitado no trecho a seguir:

[...] nós captamos essas coisas do mercado através do nosso dia-a-dia mesmo, sabe? A gente não tem, assim, um. Eu já até pensei em começar a fazer entrevistas com os chefes dos nossos egressos, sabe? Assim pra saber – Olha, o que que ocê acha que faltou de competência, de habilidade no egresso? O que que ocê acha que ele chegou aqui bom em quê? Ruim em quê? – Sabe? Isso passa pela minha cabeça a gente fazer isso. Pode ser que a gente venha a fazer isso” (E17.1).

Ele disse também que não via dificuldades nesse processo. Porém, se tivesse algo já formal, seria mais fácil captar as exigências do mercado.

Quanto à avaliação dos alunos nas disciplinas, o entrevistado disse que se buscava avaliar competências: “*Todo tempo de avaliação cê tá ali testando as competências [...]*” (E17.1). Porém, complementou dizendo que isso não acontecia de forma clara, como exemplificou: “*Eu quero desenvolver sua competência de líder. Então, tum. Não. Não é assim, não. [...] Não, de jeito nenhum. Não é claro assim, não*” (E17.1).

Apesar disso, ele afirmou que não via dificuldades nesse processo de avaliação, pois acreditava que se o aluno tivesse sido aprovado em todas as disciplinas, “[...] *ele cumpriu o*

objetivo. Porque nas disciplinas foram colocadas as competências. Então, é uma coisa natural.[...] Quando ele chegou lá na frente se formou, partindo do pressuposto que ao longo do curso as competências foram trabalhadas. Então, ele cumpriu o objetivo” (E17.1).

No que se refere à infra-estrutura disponível para os alunos, foram citados: biblioteca (era dotada de muitos boletins eletrônicos), laboratório de informática, computadores (presentes em todos os andares do prédio), acesso à *intranet* acadêmica e *internet*, *softwares*, como o Economática⁷⁷ e salas de estudo.

Para o corpo docente, estavam disponíveis: salas equipadas com computador, projetor multimídia, retroprojetor, equipamento de vídeo e DVD, televisão, acesso à *intranet* e *internet*, sala de professores equipada com computador e sala individual para os professores de tempo integral na instituição. O entrevistado disse ainda que *“a gente não mede esforços pra [...] uma aula de boa qualidade. O professor não vai dar uma aula ruim aqui [...] por falta de estrutura não. O que ele quiser, é só ele avisar que a gente coloca em sala” (E17.1).*

Sobre o papel dessa infra-estrutura na formação de competências nos alunos, o entrevistado entendia que ela ajudava muito, pois possibilita aos alunos contato com recursos com os quais ele se familiarizava no dia-dia. Como exemplo, falou o seguinte:

“quando o aluno faz uma apresentação, quando ele já tá lá pelo 3º ou 4º período, o aluno já sabe, ele já sabe assim montar legal uma apresentação de powerpoint. Ele já sabe legal como montar uma planilha sem muito lixo. Por quê? Porque ele faz isso no dia-a-dia, através dos recursos que a gente tem por aí” (E17.1).

Em relação ao corpo docente, ele relatou alguns aspectos que diziam respeito às suas competências:

“Aqui [no projeto do curso] tá falando assim, basicamente, resumidamente, que a gente olha essa questão da pessoa, da questão ética, da questão moral e também da titulação do professor – se a titulação dele está coerente com a disciplina que ele vai lecionar, certo? Mas há um ponto também fundamental na admissão de professor que [...] é a atividade profissional dele. Como nós somos uma escola de negócios, a gente sempre procura privilegiar o professor que tenha uma experiência profissional. Por exemplo, eu sempre procuro contratar o mestre ou doutor. Se vier um doutor que sempre foi acadêmico e vier um mestre e ele tem uma experiência

⁷⁷ O sistema Economática é uma ferramenta para análise de investimento em ações (Cf. www.economica.com).

profissional, eu prefiro o mestre. [...] Tem também essa questão que é muito forte, que é a questão das competências e habilidades dele na área empresarial” (E17.1).

Assim, para a contratação de professores os critérios utilizados eram: “*idoneidade moral do candidato*”, experiência profissional, titulação e “*habilidade de docência*” (E17.1). Essa última era avaliada a partir de uma aula dada pelo candidato como parte do processo seletivo, que envolvia também análise de currículo e uma entrevista. Sobre a avaliação da competência técnica do candidato, o entrevistado disse que

“[...] na banca até não dá pra você avaliar, muitas vezes, a competência técnica. A competência técnica a gente parte do pressuposto, assim, se ele tá se candidatando àquela disciplina, se ele é formado, se ele se preparou praquele curso. Então, por exemplo, pra dar aula de Direito eu tenho que contratar um advogado. Não tem jeito. Então, eu parto do pressuposto que habilidade técnica ele tem. Então, aí eu vou avaliar então a experiência profissional, o título e a didática” (E17.1).

Ainda sobre as competências do corpo docente, o entrevistado disse que a didática era considerada na entrada, ou seja, para a contratação do professor. Depois, no dia-a-dia, era avaliado o seu relacionamento com os alunos, quer dizer, “*a competência aí pra ver a parte de relações humanas*” (E17.1), se ele cumpria com os prazos predeterminados, se ele usava os recursos institucionais. E afirmou que “*no dia-a-dia a gente avalia toda a questão que envolve a relação professor/aluno e professor/escola[...]*” (E17.1).

Buscava-se no professor, por meio de sua experiência profissional ou titulação, a formação direcionada para aquelas competências que ele deveria formar em sua disciplina: “*por exemplo, eu preciso de um professor pra dar aula em assuntos que envolvam governança corporativa e, de repente, a tese de mestrado ou doutorado dele foi em cima daquilo*” (E17.1).

Vinha sendo possível encontrar nos docentes, na maioria das vezes, os quesitos desejados, segundo afirmou:

“[...] dentro do que eu preciso, eu te diria que numa porcentagem muito alta eu alcanço isso, sabe? O fato de exigir que o professor seja um profissional de mercado e tenha a titulação isso facilita essas coisas [...]. Por exemplo, eu falei do Direito, agora eu fui contratar um professor agora pra Direito. Apareceram alguns bons professores, mas que não atuam com Direito, então, eu não contratei. São

acadêmicos. Então, eu não contratei. Na hora que apareceu um que é acadêmico, é doutor em Direito e tem um escritório e trabalha num escritório de advocacia, aí eu contratei. Então, essas coisas facilitam.[...] Então, quando eu consigo aliar o título com a formação profissional, eu praticamente atinjo esse objetivo. Então assim, lá nas disciplinas básicas, como por exemplo, Matemática 1, Matemática 2, aí não é tão necessário que seja um profissional de mercado, porque Matemática é Matemática. Mas ainda assim eu peço pro professor mostrar sempre pro aluno aonde que ele aplica aquela Matemática na Administração, sabe?” (E17.1)

Era a Coordenação de Curso que dizia ao professor o que era esperado dele. Quando havia diferenças entre aquilo que a Instituição desejava do docente e o que ele efetivamente apresentava, o coordenador conversava com ele e mostrava “[...] *que não está no caminho*” (E17.1). Não existiam outras ações, como treinamentos, por exemplo, subsidiados pela IES, para que o professor pudesse se adequar ao esperado, como afirmou:

“‘Professor, isso aqui não tá no caminho, tal, tal, tal.’ Então, ele mesmo procura, da maneira dele, como resolver aquilo lá. [...] Mas, é claro, se o professor nos pedir uma ajuda, nós vamos ver como ajudar.[...] Outro dia teve um professor que falou assim. Eu gostaria de assistir essa matéria na pós-graduação. Então ele [...] assistiu à disciplina dada no MBA, que tem conteúdo semelhante ao da graduação [...]” (E17.1).

Segundo afirmou, não era difícil averiguar nos docentes as suas competências, pois eram feitas reuniões periódicas com os alunos – cerca de duas por semestre – e também havia, ao final de cada semestre, uma avaliação formal de professores. Assim, os alunos eram, segundo a perspectiva do entrevistado “[...] *o principal feedback que a gente tem*” (E17.1). Contudo, ele fez a ressalva de que, muitas vezes, o aluno não avaliava com imparcialidade, e por isso eram também utilizados meios informais de avaliação, como explicitado no trecho a seguir:

“[...] ele avalia o professor pelo momento. Ele não avalia o professor pelo histórico do curso, da disciplina, ao longo do semestre. Se naquele momento ele tá entendendo legal a matéria, ele avalia o professor bem. Se naquele momento ele não tá entendendo, ele avalia o professor mal [...] Então, [...] eu avalio muito o professor assim em conversas de corredores, em grupinhos. Nem é aquela avaliação, aquela avaliação de final de semestre, que os alunos preenchem. Ela é um bom parâmetro também, mas muitos não preenchem aquilo ali com a seriedade de que deveria preencher. Então, assim, quando a coisa tá muito ruim [...], vem de forma bem clara a sinalização. Mas quando tá mais ou menos, não vem. Quando tá muito bom, vem, e quando tá muito ruim também vem, mas o mais ou menos não vem se tá mais pra mais ou se tá mais pra menos. Então, aí só com essa conversa informal que a gente acaba pegando. E aí a gente tem algumas técnicas pra fazer isso, na abordagem com aluno. A gente tem algumas habilidades, algumas técnicas, que a gente acaba chegando na resposta que a gente deseja” (E17.1).

E complementou dizendo que “quanto menos notícia cê tem do professor, melhor ele é. Quanto menos cê vê um professor no semestre, melhor ele é. Sinal que o aluno não reclamou, sinal que a Secretaria não reclamou, sinal que o professor também não tem reclamação” (E17.1).

Outra forma de avaliar era por meio de reuniões com os professores de cada turma, que aconteciam todo semestre, depois de cerca de um mês e meio de iniciadas as aulas. Segundo o entrevistado, nessas reuniões era possível detectar se o professor “*tá indo bem ou não, por algumas colocações que ele faz*” (E17.1).

Sobre investimentos no desenvolvimento do corpo docente, foi dito que a IES não pagava cursos como mestrado e doutorado, porém subsidiava a ida a congressos onde os professores tinham tido trabalhos aprovados.

Quanto ao que ainda era preciso ser feito para que a noção de competências possibilitasse mudanças efetivas no curso, E17.1 disse que se os professores conseguissem mostrar para os alunos a aplicabilidade daquele conhecimento que estava transmitindo, isso traria melhores resultados, como explicitado a seguir:

“[...] se todos os professores, desde o meu professor de Matemática, de Cálculo, se ele conseguir mostrar pro aluno quais são as habilidades que ele tem que ter em cálculo pra ele depois aplicar isso lá nas competências dele, então, se todo professor engajar isso daqui, eu vou ter alunos mais capacitados e, mais, com mais prazer de assistir aula. Por exemplo, se eu tiver um aluno, na hora que ele tá lá em cálculo, fazendo uma matriz, se ele souber onde que ele vai aplicar essa matriz na atividade profissional dele depois, ele vai fazer aquilo ali com mais prazer do que simplesmente porque o professor mandou ele fazer um cálculo em cima de uma matriz. Se ele tiver estudando lá uma derivada e ele conseguir enxergar que ele precisa da derivada em algum momento da vida, ele vai fazer aquilo com mais prazer do que se ele simplesmente for estudar derivada” (E17.1).

Nessa perspectiva, o aluno ficaria mais capacitado e teria mais prazer em assistir às aulas se o conhecimento fosse contextualizado e aplicado.

Síntese dos resultados encontrados na IES 17

A noção de competências foi introduzida no projeto pedagógico do curso desde a sua implementação (segundo semestre de 2000) e aparecia na forma de um perfil de egresso e de competências e habilidades que desenvolveriam tal perfil.

Essa noção tinha influenciado a estruturação da matriz curricular desde a concepção do curso. Primeiro, foi definido o perfil do egresso e, a seguir, as competências e habilidades a desenvolver. Estes, por sua vez, influenciaram na definição de disciplinas, conteúdos, ações e atividades que possibilitariam a formação dessas mesmas competências e habilidades.

Na reformulação do projeto e da matriz curricular em 2004, o perfil do egresso e as competências e habilidades não haviam sido alterados, mas apenas disciplinas e conteúdos que, de acordo com o entrevistado (E17.1), sofreram influência das competências a desenvolver.

No que tange ao processo de formação, não se pode afirmar, contudo, que realmente o curso estivesse formando nos estudantes as competências e habilidades propostas. Isso porque, a despeito de o entrevistado (E17.1) ter dito que o curso desenvolvia e avaliava competências, ele afirmou também que isso não acontecia de forma clara, explícita.

Se, de um lado, ele (E17.1) entendia que o aluno teria adquirido as competências e habilidades previstas se tivesse sido aprovado numa determinada disciplina, de outro, ele disse também que isso aconteceria partindo-se do pressuposto de que as competências haviam sido trabalhadas naquela mesma disciplina.

Foram consideradas atividades que poderiam contribuir para a formação de competências no aluno: iniciação científica e estágio. Essa contribuição poderia ser a seguinte: iniciação científica – possibilita desenvolver competências técnicas e integrar teoria e prática; estágio – serve para integrar teoria e prática.

A infra-estrutura, por sua vez, foi considerada importante para a formação de competências nos alunos. Segundo E17.1, ela ajudava muito, pois o aluno aprendia a lidar com determinados recursos no dia-a-dia que melhoravam sua atuação.

Para o corpo docente, também haviam sido identificadas e normalizadas competências. Estas diziam respeito a questões como: ética e moral, coerência entre a titulação e a disciplina ministrada, experiência profissional (competências e habilidades na área empresarial), competências humanas (de relacionamento) e habilidade em docência. Segundo E17.1, a partir da formação, titulação e experiência profissional do professor pressupunha-se que ele tivesse a competência técnica necessária. Eram também considerados aspectos como o cumprimento de prazos e o uso de recursos institucionais.

Sobre investimentos no desenvolvimento do corpo docente, falou-se somente que a Instituição subsidiava a ida a congressos.

Quanto à avaliação dos docentes, era feita pelos alunos em reuniões periódicas durante o semestre, com a Coordenação de Curso; de maneira formal, ao final do semestre; e em conversas informais entre a Coordenação de Curso e os alunos. Também havia uma reunião com os professores, realizada após o início das aulas, em que se buscava avaliá-los.

Em relação às melhorias no curso a partir da adoção da noção de competências, o entrevistado disse que se os professores conseguissem mostrar para os alunos a aplicabilidade daqueles conhecimentos transmitidos estes ficariam mais capacitados e teriam mais prazer em assistir às aulas.

5.7 IES 18

Este curso de Administração possuía em projeto pedagógico que estava em processo de reformulação quando da ida a esta IES, em outubro de 2005, tendo em vista as alterações sofridas pela matriz curricular em agosto de 2004.

Segundo o entrevistado (E18.1), apesar de não haver neste projeto um conceito para competências, havia proposta de seu desenvolvimento no currículo reformulado e implementado no primeiro semestre de 2005, bem como no projeto pedagógico em reforma.

Como se pôde constatar, primeiro, foi alterada a matriz curricular deste curso para, em seguida, ser realizada a reformulação do projeto.

Para a definição das disciplinas da nova matriz curricular haviam sido consideradas, primeiramente, as diretrizes curriculares de 2002 e, também, aquilo que já se esboçava em termos das novas diretrizes, que foram implementadas em 2005. Num segundo momento, buscou-se flexibilizar o currículo, visando dar mais opções de escolha para o aluno. Nessa perspectiva, foram introduzidas disciplinas optativas e eletivas no curso. As eletivas eram aquelas disciplinas que o aluno poderia decidir-se por fazer em outros cursos e as optativas eram escolhidas no próprio curso, nas quatro habilitações. Dessa forma, o aluno poderia escolher uma determinada área de interesse.

De acordo com o entrevistado, essas disciplinas poderiam contribuir para a formação de competências nos alunos pois,

“Nós temos aqui grande parte dos alunos já estão atuantes na profissão, pelo menos atuantes nas empresas [...], então, eles têm algumas áreas de interesse, e isso aí possibilita essa escolha, esse desenvolvimento, de acordo com os interesses que eles têm pra poder chegar aonde desejam. E isso aí vai fortalecer as competências deles, tendo em vista que, muitas vezes, pode associar com algo que eles já estão desenvolvendo fora da faculdade. Então, vai dar [...] uma sinergia maior. Então, é usar isso aqui pra poder alavancar algum projeto, alguma atividade, algum conteúdo que ele já desenvolve fora daqui. Então, eu acho que essa é a principal finalidade” (E18.1).

E18.1 disse que não tinha havido muita mudança em termos da nomenclatura das disciplinas, mas que houve alteração de conteúdos, e que essa alteração contou com a participação dos professores, que foram solicitados a opinar quanto ao que achavam que era importante constar nas disciplinas. Em relação à participação dos discentes nesse processo, foi dito que eles contribuíram indiretamente, pois foram utilizadas informações de avaliações

feitas por eles, anteriormente. Também participaram dos processos de reforma, além da Coordenação de Curso, uma assessoria, a Gerência e a Diretoria Acadêmica.

As alterações na matriz curricular tinham partido dos próprios professores, conforme a sua percepção. Foi considerado aquilo que se percebia, em termos de tendências na área da Administração, a *“questão do reforço das competências e dentro da visão de mercado que os próprios professores colocaram”*, afirmou E18.1.

Como resultado, *“conteúdos de maior importância foram estendidos, conteúdos que não existiam foram incluídos e conteúdos que já estavam a caminho da obsolescência foram retirados”* (E18.1).

A adoção da noção de competências no curso ocorreu tendo em vista a tendência de mercado, pois, segundo o entrevistado, para que a Instituição seja reconhecida no mercado,

“Ela tem que partir pra uma proposta assim, bastante adequada ao que se exige, para que o conceito dela venha não apenas com avaliação do MEC ou avaliação de reconhecimento, mas com avaliação das pessoas que estão contratando os egressos da Faculdade, e tendo sucesso e ficando satisfeitos [...]” (E18.1).

A iniciativa de adotar essa noção havia sido da Coordenação de Curso, que era a mesma desde a sua criação.

Não haviam sido consideradas referências de outras IES para alterar o currículo, pois as referências vieram da matriz da própria Instituição, que era mais experiente, como disse E18.1.

Além da introdução de disciplinas optativas e eletivas no curso, outras mudanças ocorreram visando à flexibilização, tais como: redução da carga horária total de 3200h para 2990h e criação de horas específicas para serem cumpridas em atividades complementares.

Para cumprir a carga horária de atividades complementares, os alunos poderiam optar por fazer disciplinas como idiomas e metodologia, que haviam sido retiradas do currículo, ou participar de atividades tanto interna como externamente à IES, tais como visitas técnicas, palestras, cursos técnicos, cursos relativos à profissão e trabalhos de caráter voluntário ligados

a responsabilidade social e a filantropia, que, de acordo com o entrevistado, *“também vão completar a formação dele, mais como cidadão do que como um técnico, um profissional técnico”* (E18.1).

Segundo ele, as atividades complementares possibilitariam ao aluno

“Abrir o mundo, quer dizer, ele não ficar apenas limitado ao ambiente da faculdade, ao ambiente da sala de aula. Que ele perceba que as diversas ligações que a academia tem com o mundo de fora, inclusive questões que mostram essa, como que ele como indivíduo vai participar aí dessas diversas questões que são colocadas. [...] Então, tem esse lado aí da formação extraclasse, quer dizer, dele ter, desenvolver conteúdos extraclasse, além do conteúdo técnico específico das disciplinas” (E18.1).

Sobre a interdisciplinaridade, E18.1 disse que havia um trabalho que era realizado em conjunto pelas disciplinas de um mesmo período, o qual buscava fazer uma ligação entre elas. No entanto, esse tipo de trabalho não estava formalizado no projeto, e por isso acabava acontecendo eventualmente. Isso significa que nem todas as disciplinas de um mesmo período participavam. Ele poderia não ocorrer em alguns períodos do curso, assim como poderia ocorrer num semestre e em outro, não, conforme explicita o trecho da fala a seguir: *“Isso é eventual, porque depende muito da gente conseguir fazer essa coordenação entre os professores.[...]. Não é uma coisa ritualizada, definida com clareza. Quando a gente encontra uma situação que existe essa possibilidade, a gente promove isso”* (E18.1).

Ele (E18.1) mencionou também a realização de atividades interdisciplinares entre cursos. Segundo afirmou, eventualmente, eram realizadas palestras destinadas a alunos de vários cursos, visando integrar as diferentes áreas.

Para integrar teoria e prática, o curso tinha como alguns dos critérios de seleção de docentes a atuação profissional e a visão crítica do mercado. Contudo, o entrevistado acrescentou que integrar ambas, teoria e prática, era *“um problema bem complexo”* (E18.1), como explicitado no trecho a seguir:

“Agora, a teoria é que é a questão, porque o aluno chega ávido por essa questão de prática. Quer dizer, ele quer é conteúdos que dêem condição pra ele rapidamente se integrar no mercado. Mas acontece que ele não tem condição de absorver,

porque o conteúdo, pra chegar à prática, cê tem que passar pela teoria. Então, essa teoria ele tem dificuldade de absorver. Então, é um problema. Por isso que eu tô falando com você, que é complexo, tendo em vista essa transformação desse sujeito que chega aqui nessa condição” (E18.1).

Segundo a percepção desse entrevistado, os alunos ingressavam no curso com deficiências, principalmente, de leitura e cálculo, as quais tinham que ser sanadas no próprio curso para que eles pudessem avançar. Nesse sentido, ele entendia que essa integração era complexa, como explicitado no trecho que se segue:

“Então, é um problema. Por isso que eu tô falando com você que é complexo, tendo em vista essa transformação desse sujeito que chega aqui nessa condição que nós acabamos de ver aqui no jornal. Quer dizer, a gente não generaliza, porque em grande parte deles, na maioria até eu poderia dizer, existe um desejo, uma vontade, de mudar. Mas apenas isso não é suficiente, porque o que ele traz pra chegar aqui é pouco e o tempo que ele fica aqui é pouco, e os assuntos teóricos que ele vê também são poucos, pra poder dar uma condição de transformá-lo. Então, eu acho que é muita pretensão você dizer que vai colocar um aluno em condição de trabalhar com os problemas da empresa na prática. Tanto que hoje, devido a isso, proliferam cursos de especialização. É uma coisa que o sujeito, por mais esforço que a graduação faça pra colocá-lo pronto, ele não consegue ficar pronto, porque o tempo é curto, e ele traz defeitos que, por mais esforço que exija na transformação desse sujeito, cê não consegue transformar em tudo” (E18.1).

Sobre a iniciação científica, esse entrevistado disse que havia uma coordenação de pesquisa e extensão na Instituição, para a qual, em determinadas épocas do ano, professores e alunos podiam remeter projetos de pesquisa. Os alunos podiam enviar projetos próprios ou se inserir em projetos dos professores, sendo bolsistas em ambos os casos. Segundo ele, caso a iniciação científica funcione adequadamente, ela representa uma *“excelente proposta”* (E18.1). Contudo fez a ressalva de que, apesar da remuneração paga aos professores pela pesquisa e das bolsas oferecidas aos alunos, essas atividades eram muito restritas no âmbito do curso de Administração. Por isso, ele entendia que essa atividade ainda contribuía pouco para formar competências nos alunos do curso, como explicitado no trecho da fala a seguir:

“Então, eu vejo que forma competências, mas ainda não chegou, quer dizer, existe a proposta, existem projetos, mas poderia ser mais intenso. Então, a formação de competência, ele não atende. Se caso ele funcionasse plenamente, ele atenderia. Mas ele funciona de uma maneira ainda inicial [...]. Mas eu acho que a gente poderia ter mais pra realmente entrar nessa formação de competências. Poderia ser mais” (E18.1).

O estágio curricular ocorria no 6º período do curso e representava 300h. Segundo E18.1, ele é primordial para a formação de competências nos alunos e *“serve inclusive para um feedback aos conteúdos que a faculdade desenvolve [...] Então, a atividade de estágio ela é muito importante”* (E18.1).

Esse entrevistado falou também de uma atividade que acontecia durante alguns meses do ano na Instituição, que era uma exposição de arte, da qual participavam com trabalhos pessoas da comunidade e também alunos, sendo os últimos em pequeno número. Na sua perspectiva, o aluno desenvolvia competências, involuntariamente, a partir da convivência com essa arte durante vários nesses. Segundo ele,

[...] involuntariamente, ele até desenvolve as competências, porque ele vai conviver [...] com aquelas obras em torno dele e ele observa aquilo, passa a criticar, ver novas alternativas de arte que ele não estava acostumado a ver e passa, então, de qualquer forma. A competência está exatamente na ampliação. O aumento das competências é ligado à ampliação da visão do mundo” (E18.1).

Havia Empresa Júnior no curso, contudo naquele momento ela estava sendo reestruturada.

Sobre a infra-estrutura disponibilizada para os alunos, foram citados: a biblioteca, considerada *“boa”* por E18.1; laboratórios de informática, com acesso à *internet*; espaço de *“convivência”*; e auditórios. Segundo a sua percepção, *“é uma estrutura bastante suficiente pra que os objetivos propostos sejam atendidos”* (E18.1).

Quanto aos professores, foram mencionados como itens de infra-estrutura disponíveis: os laboratórios e os equipamentos utilizados em sala de aula, como retroprojetores, vídeos, televisores e *data-show*. Existiam recursos tecnológicos que melhoravam a interação entre aluno e professor, possibilitando, inclusive, a interação além da sala de aula, que não haviam sido adquiridos pela Instituição:

“Não quer dizer que sejam essenciais, que o professor não vai desenvolver o trabalho. Então, existem recursos tecnológicos que, por enquanto, eles estão num preço bastante alto, que eu vejo que tá distante do que a faculdade, dentro da faixa de atuação da faculdade. Mas existem diversos recursos, mais amplos. Eu acho que

essa questão da interação eletrônica entre o aluno e o professor, além da sala de aula, isso aí são questões que podem ser bastante desenvolvidas” (E18.1).

No que tange à importância da infra-estrutura, o entrevistado disse que era fundamental, no sentido de dar condições ao professor para a apresentar os conteúdos e ao aluno, para buscar informações que pudessem completar aqueles mesmos conteúdos.

Sobre a existência de um perfil formatado para o corpo discente, o entrevistado disse que havia no projeto pedagógico e que ele dizia respeito à formação de um “*agente da transformação*” (E18.1). Esperava-se formar um aluno com conhecimentos para criticar as organizações e seus processos, bem como para propor formas de solucionar os problemas.

Segundo ele, esse perfil pretendia atender aos mais diversos segmentos da sociedade, tendo enfatizado o próprio aluno que pretendia criar seu negócio e as empresas de diferentes portes.

Quanto às competências, não haviam sido explicitadas no projeto do curso. Como disse o entrevistado: “*Não, não estão explicitadas. É igual conforme eu te falei: a gente conduz para o desenvolvimento das competências, mas nós nem definimos as competências [...]*” (E18.1). Apesar dessa afirmação, ele disse que as competências estão dentro da matriz que foi proposta para o curso, no sentido de que “*[...] é uma grade mais ampla, é uma grade mais aberta, uma grade que possibilita escolhas e que não forma indivíduos de uma maneira idêntica. Então, é essa questão que é a da competência*” (E18.1).

Nesse sentido, pôde-se constatar que o entrevistado considerava que a introdução das disciplinas optativas e eletivas, flexibilizando com isso o currículo e possibilitando ao aluno mais opções quanto à sua trajetória no curso, significava inserir competências nos alunos, como complementa o trecho que se segue: “*absorve o conceito de competência no sentido de colocar diversas disciplinas optativas e disciplinas eletivas*” (E18.1).

Quando se solicitou a E18.1 exemplos de competências que o curso formava, ele disse o seguinte:

“Por exemplo, nós temos uma linha financeira que vai praticamente do 2º período até o final do curso, com diversas disciplinas ligadas a esse aspecto. Então, gira bastante o curso em torno desse desenvolvimento [...]. Então a gente puxa bastante pra esse lado, no sentido de formar essa competência essencial [...]” (E18.1).

Nesse caso, infere-se que estavam sendo consideradas como competências a serem desenvolvidas no curso as áreas de formação do administrador, como, no exemplo dado, a área financeira.

Segundo a percepção do entrevistado (E18.1), o aluno tinha dificuldades de enxergar quais competências o curso formava, porém ele acabaria por descobrir, mais ao final do curso, que competências vinha desenvolvendo. A fala a seguir exemplifica essas conclusões:

“Difícil, porque o aluno é muito imediatista, ele é muito no dia-a-dia da próxima avaliação. Eu acho que à medida que ele avança pro final do curso, então aí que ele passa a ter essa compreensão. Mas eu acredito que isso é 7º e 8º que ele tem uma visão mais clara dessas competências que ele tá desenvolvendo.[...] É, sem necessidade do curso explicitar, isso na grade atual. Na grade nova eu espero que isso seja antecipado, tendo em vista estas escolhas que ele vai ter que fazer, já a partir do 5º período” (E18.1).

Outra observação feita pelo entrevistado nesse trecho de sua fala foi a de que ele esperava que fosse antecipadamente dito para os alunos quais as competências que se pretendia formar com a nova matriz curricular. No entanto, essa matriz já havia sido implementada e estava em seu segundo semestre, sem que isso tivesse sido feito.

Segundo E18.1, um fator que poderia sinalizar a necessidade de alteração das competências a serem formadas nos alunos seria a necessidade expressada pelas organizações a partir de *feedback* solicitado àquelas que contratam estagiários e egressos do curso.

Contudo, o entrevistado via dificuldades para definir as competências a formar no egresso do curso, conforme afirmou:

“Porque existe uma possibilidade de acerto, mas também riscos de erro. Então, isso tem que ser bastante discutido e com bastante consenso entre os professores, entre os diversos conselhos, entre as discussões com os alunos [...]. Eu acho que essas competências têm que ser bastante consensadas pra que tudo seja executado de forma harmônica, porque se não existe uma compreensão de todos sobre isso, cê corre o risco [...] de ficar só na minha cabeça e as coisas realmente não sejam do jeito que eu imaginar que deva ser” (E18.1).

Também não se avaliava por competências no curso. De acordo com o entrevistado “[...] ainda não, não chegamos a esse ponto” (E18.1).

Em relação ao corpo docente, os critérios utilizados para a contratação eram, basicamente, a experiência profissional e o título acadêmico. Buscavam-se candidatos que tivessem formação e experiência relacionadas à área em que pretendiam atuar. Além disso, buscava-se nos professores aquilo que se pretendia formar no aluno. Isso significava, ter uma visão crítica do conteúdo, uma “visão mais aplicada” (E18.1).

O processo de seleção ocorria a partir da avaliação do currículo do candidato e de entrevista. Nesse caso, não havia aula ministrada para uma banca examinadora, como ocorria no processo seletivo de outras IES.

Segundo o entrevistado, vinha sendo possível encontrar nos docentes o perfil esperado, pois a avaliação da experiência profissional do candidato possibilitava “uma margem muito grande de acerto” (E18.1). Para ele, isso significava que “o aluno gosta do professor que dá exemplo, gosta do professor que faz a associação da teoria com a prática, que busca casos de trabalhos executados na prática, que mostra as ligações que ele tem” (E18.1).

Por outro lado, foi dito que não haviam sido definidas competências para o corpo docente. De acordo com o entrevistado

“É porque isso aí também é um risco. No momento que você coloca isso em discussão, a própria interpretação do que é competência, ela varia demais. Porque pro professor de Direito a competência é uma coisa, pro professor de disciplinas, vamos supor, de disciplinas meio, é de um jeito, de disciplinas fim, é outro. É bastante complexo” (E18.1).

Ele disse que era explicitado para o professor o que se pretendia para o curso e o que se esperava dele. Por sua vez, quando ele não atendia às expectativas colocadas, a Coordenação buscava conversar individualmente, mostrando as observações feitas pelos alunos na avaliação. Por fim, o entrevistado acrescentou:

“São dadas chances pra ele fazer uma nova proposta, pra ele se ajustar a isso. Então, nunca é feita assim uma demissão sumária por conta disso. É proposta ao professor uma nova alternativa e, muitas vezes, dá certo. Às vezes, o sujeito chega com a visão ideal, mas que não é a real, mas ele se ajusta à nova realidade e, a partir daí, passa a ter uma aceitação maior” (E18.1).

Foi dito também que a Instituição investia no desenvolvimento dos docentes, como explicitado no trecho a seguir: *“A faculdade dá apoio nessa parte do desenvolvimento. Se tem mestrado e quer fazer um doutorado, existem diversas possibilidades, estudadas caso a caso, para esse apoio também” (E18.1).* Porém, complementou dizendo que não estava ainda muito claro como esse apoio poderia ocorrer.

Outra forma de desenvolvimento citada foram os seminários, realizados eventualmente, a fim de apresentar novas propostas para o crescimento dos professores. Foi citado como exemplo o último seminário ocorrido no curso, em 2004, sobre o tema “avaliação”.

Foi dito, ainda, que havia plano de carreira na Instituição e que o professor crescia à medida que melhorava as suas competências, entendidas, nesse caso, em termos de artigos publicados e de participação em eventos diversos (E18.1).

Na visão desse entrevistado, não havia dificuldade para se avaliar os docentes, pois o aluno dava *feedback* rapidamente. Como afirmou:

“Ele quer que as coisas corram dentro da expectativa dele de evolução. Então, a maioria das reivindicações que eu tenho aqui não são ligadas às pessoas, especificamente; são ligadas aos conteúdos, são ligadas, às vezes, à maneira de cobrar esses conteúdos e etc. Mas raramente é específico sobre a pessoa ou sobre a forma de apresentar do professor” (E18.1).

Havia também um sistema de avaliação semestral de docentes, realizado por alunos e coordenadores de curso.

As alterações ocorridas no curso a partir da mudança na matriz curricular em 2004 não tinham afetado a forma como os professores davam as suas aulas. Contudo, foi uma alteração no sistema de matrículas que acabou por levar à necessidade de mudanças por parte dos docentes. O sistema de matrículas deixou de ser feito por turmas e passou a ser um sistema

por disciplinas. Isso significa que os alunos de cursos diferentes se matriculariam numa mesma disciplina. Dessa maneira, ele disse que o professor teve que se adaptar a uma forma de dar aula que contemplasse alunos de perfis muito diferenciados. Por isso, o professor precisava “*ser mais flexível e mais adaptativo*” (E18.1).

Na perspectiva do entrevistado, a noção de competências era importante para o curso de Administração, porque possibilitava ao aluno uma visão sistêmica, “*que é antiga, mas que ela é pouco praticada [...]. Por competência, isso aí possibilita com mais clareza*” (E18.1).

Para ele, uma formação baseada em competências representava “*um ideal a ser atingido, que é muito difícil de ser conseguido*” (E18.1). Isso porque considerava necessário ter persistência e interesse de que ela realmente aconteça, além de depender de diversos fatores, como: aceitação por parte da direção da Instituição, visão da coordenação de curso quanto à sua importância, compreensão do aluno e integração do corpo docente a esse “*conceito*”, que, segundo afirmou, contraditoriamente, “*ainda não estamos com ele ainda*” (E18.1). Por fim, disse: “*Então, pra você fazer esse fechamento, não é muito fácil. Mas no momento que você direciona a meta, ela fica mais clara, e você pode chegar a ela. Representa, eu acho, um salto muito grande na própria formação do aluno*” (E18.1).

Síntese dos resultados encontrados na IES 18

Conforme disse o entrevistado (E18.1), a noção de competências havia sido introduzida no curso a partir da reformulação da matriz curricular, em agosto de 2004, e também no projeto pedagógico, cuja reforma ainda estava em andamento no segundo semestre de 2005.

O que se pôde concluir dessa afirmação foi que a introdução de disciplinas optativas e eletivas no currículo, possibilitando ao aluno mais opções quanto à sua trajetória, é que

significava inserir competências no curso, segundo demonstrou entender o entrevistado (E18.1).

Havia um perfil definido para o egresso, porém não haviam sido identificadas e normalizadas as competências que desenvolveriam tal perfil. Se, de um lado, o entrevistado disse que as competências não haviam sido definidas, de outro, ele exemplificou como competência a desenvolver no curso uma das áreas de formação do administrador, a saber, a área financeira. Nesse caso, infere-se que essas áreas poderiam estar sendo entendidas como sendo as competências a se formar no egresso do curso.

A nova matriz curricular não tinha apresentado muitas mudanças quanto à nomenclatura das disciplinas, porém os conteúdos haviam sido alterados considerando-se um reforço nas competências, como afirmou E18.1. Como resultado, alguns conteúdos foram ampliados, alguns incluídos e outros retirados.

Foram consideradas atividades que poderiam contribuir com a formação de competências no aluno: iniciação científica, estágio, exposição anual de arte na IES e atividades complementares (de diversas naturezas). Essa contribuição poderia ser a seguinte: iniciação científica – ainda contribuía pouco no curso, uma vez que eram muito restritas no âmbito do curso; estágio – serve para dar *feedback* dos conteúdos desenvolvidos; exposição de arte – desenvolve a capacidade crítica e possibilita enxergar novas alternativas, ou seja, amplia a visão de mundo; Empresa Júnior – estava em processo de reestruturação; atividades complementares – contribuem mais com a formação do indivíduo cidadão do que do técnico.

A infra-estrutura foi considerada fundamental ao processo de formar competências, no sentido de dar condições ao professor para apresentar os conteúdos, e ao aluno, para buscar informações que pudessem completar aqueles mesmos conteúdos.

Quanto ao processo de formação em si, não se pode afirmar que realmente estava baseado na formação de competências nos estudantes. Isso porque foi verificado que não

havam sido definidas as competências a formar. Segundo a percepção do entrevistado, os alunos tinham dificuldades de enxergar quais as competências estavam sendo desenvolvidas, uma vez que isso não estava explícito no curso; parecia haver o entendimento de que competências e áreas de formação do administrador eram correspondentes; e não se avaliavam competências no curso.

Além disso, se num primeiro momento o entrevistado afirmou que o curso desenvolvia competências, em outro ele disse que “*ainda não estamos*” com esse conceito no curso (E18.1).

Para o corpo docente, também não haviam sido identificadas e normalizadas competências. Para a sua contratação, consideravam-se a experiência profissional e a titulação. Esperava-se que ele tivesse visão crítica e prática do conteúdo da disciplina, além de publicar artigos e participar de eventos.

Sobre o desenvolvimento dos professores, foi dito que a IES dava incentivos em cursos de doutorado, que eventualmente promovia seminários e que havia plano de carreira.

Quanto à avaliação, considerava-se o *feedback* dado informalmente pelos alunos e também havia avaliação semestral, realizada por alunos e pela coordenação de curso.

5.8 IES 25

O curso de Administração da IES 25 possuía um projeto pedagógico quando foi realizada a coleta dos dados, em julho de 2005. Nesse projeto, estava inserida a noção de competências, que, como afirmou o entrevistado (E25.1), estava presente no projeto desde a sua concepção.⁷⁸

A iniciativa para inserir a noção de competências tinha partido da Direção da Instituição, composta por Diretoria Geral, Diretoria Acadêmica e coordenações de curso. De

⁷⁸ O curso teve início no primeiro semestre de 2001.

acordo com o entrevistado, isso ocorreu tendo em vista a experiência pregressa dos membros da direção da IES (todos eles professores), que tinham *“toda uma concepção acadêmica muito clara do que é educação. [...] Então, são professores que têm um perfil de compreensão desse tipo de possibilidade que a educação pode ter e que isso é viável. Eu acho que isso favoreceu muito essa construção do curso”* (E25.1).

Ressalta-se que não houve participação dos demais docentes, de discentes ou de pedagogos na concepção do projeto pedagógico do curso.

Sobre os princípios pedagógicos norteadores do projeto do curso, o entrevistado disse: *“Eu acho que os princípios pedagógicos que norteiam a escola moderna do Paulo Freire estão bem presentes aqui. A questão da educação inclusiva, essa questão da compreensão das diferenças, lidar com heterogeneidades, que são coisas que são nortes da escola moderna”* (E25.1).

O projeto inicial do curso já tinha passado por alterações. Uma delas, promoveu ajustes em função da flexibilização curricular e em termos *“do modus operandi nosso a essa questão das competências e à questão institucional também”* (E25.1). Como exemplo, o entrevistado citou a maior flexibilidade da matriz curricular a partir do 6º período do curso. Com exceção das disciplinas de estágio e do TCC, que mantinham pré-requisitos, as demais desses períodos não os tinham mais.

Nenhuma das alterações já ocorridas no projeto havia sido resultado de avaliação prévia do curso, pois, segundo E25.1, as avaliações realizadas vinham sendo *“bastante positivas”* (E25.1). Elas eram, sim, resultado da preocupação da Instituição em manter o projeto atualizado segundo as diretrizes do MEC, e por isso as últimas alterações tinham acontecido no mês de fevereiro de 2005.

Para conceber a matriz curricular do curso, utilizou-se como referência a matriz do curso de Administração da UFMG. Porém, de acordo com o entrevistado, *“algumas coisas*

foram alteradas em cima dessa leitura. Tinham algumas leituras que hoje a gente considera que [...] tavam desatualizadas e que a gente depois fez ajustes à realidade [...]” (E25.1).

Segundo ele, essa matriz já tinha sofrido alterações por duas vezes. Em uma delas, criou-se um núcleo comum às diversas habilitações do curso de Administração, que ia do 1º ao 5º período. Do 6º ao 8º período é que apareciam, então, as especificidades de cada habilitação.

Na matriz curricular deste curso, não estavam presentes disciplinas eletivas, porém havia duas optativas no último período do curso, que totalizavam 108h. Como explicou o entrevistado, o aluno poderia fazer disciplinas que não eram aquelas da habilitação escolhida. Ou seja, ele poderia fazer disciplina de qualquer habilitação para complementar a sua formação, conforme o seu interesse.

Havia também na matriz curricular duas disciplinas denominadas *Seminários* – uma no 6º período e outra no 7º –, que totalizavam 72h. Esses *Seminários* eram compostos por palestras realizadas por convidados externos, sobre temas definidos entre docentes e discentes, que representassem assuntos de interesse e atualidades que pudessem complementar a formação do aluno.

A noção de competências aparecia no objetivo geral do curso, nos objetivos específicos e no perfil formatado para o egresso. Sobre o seu uso, o entrevistado tinha uma visão crítica quanto à correspondência entre aquilo que se propunha e aquilo que efetivamente ocorria na prática, como explicitado no trecho a seguir:

“Temos. Tem esse discurso de competência também. Acho que, de certa forma, tem uma parte informal de competências que permeia o curso, que talvez difira um pouquinho da teoria, no escrito, no planejamento estratégico, vamos dizer assim, da organização, mas tem. A gente percebe o tempo todo essa discussão de competência. Eu acho que, de certa forma, todo projeto pedagógico de curso ele tem uma caracterização do que que ele espera do egresso. Normalmente, são extremamente ambiciosas: um cidadão participativo tem todo um discurso bonito que se coloca. Mas, além disso, cê começa a perceber que há uma construção de algum perfil de competências que você se torna competente pra poder desenvolver também. Existe o discurso e existe uma prática. O esforço é você aproximar a prática do discurso. Agora, isso é bem difícil. Mas tem. A gente tem isso sim.[...] Eu diria que o projeto pedagógico nosso é um dos poucos que a teoria e prática se aproximam mais, que não é efetivamente só um discurso, é uma discussão que a gente mantém constante de viabilizar essa questão de perfil” (E25.1).

Não foi apresentado um conceito de competência que fosse utilizado no curso, porém na concepção do entrevistado competência se referia a *“conjuntos de habilidades, saberes, tecnologias, que a pessoa desenvolve e que, de certa forma, te diferencia, cria uma identidade específica pra você em cima disso”* (E25.1).

O objetivo geral do curso explicitava que se esperava *“desenvolver competências, habilidades, atitudes necessárias ao exercício da profissão do administrador de forma inovadora, ética, responsável e profissional”* (E25.1).

Sobre as competências, ele disse que *“quando cê fala do que que a gente espera que o aluno seja capaz, na verdade cê tá inferindo algum tipo de competência que cê tá desenvolvendo nele”* (E25.1). Na prática, o que se buscava era preparar o aluno para responder aos desafios da atualidade – ou seja, como lidar com ambientes de acirrada competitividade entre as organizações, exigências de inovações tecnológicas, gerenciais, de gestão ambiental e orientação para serviços, desenvolvendo no aluno *“espírito crítico”* quanto à dicotomia discurso-prática (E25.1). Esperava também desenvolver profissionais com

“[...] vasta compreensão de realidades de problemáticas administrativa. Educá-los procurando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender – é uma competência – a criatividade e o senso crítico ajudando a construir atitudes e valores orientados pra cidadania, consoante com preceitos humanistas e éticos” (E25.1).

Além dessas, ele listou outras capacidades ou competências que, no seu entendimento, seriam *“a mesma coisa”* (E25.1):

“Compreender a abordagem sistêmica no trato dos problemas administrativos e gerenciais – as ferramentas diagnósticas dão esse tipo de habilidade sistêmica pra ele; promover a reflexão e compreensão da realidade social e suas diversas interações [...]; otimizar resultados e minimizar riscos – quer dizer não pode perder de vista essa discussão do papel da organização lucrativa; desenvolver conhecimento e domínio técnico da gestão de processo; desenvolver espírito científico [...]; buscar permanentemente o aperfeiçoamento profissional [...]” (E25.1).

Ressalta-se, no entanto, que essas capacidades ou competências listadas pelo entrevistado apareciam no projeto pedagógico como objetivos específicos do curso, como se

pôde verificar durante a entrevista. Esses, por sua vez, se diferiam, em pequena proporção, entre as diversas habilitações do curso de Administração.

Por fim, ainda sobre as competências a serem formadas no aluno, E25.1 disse o seguinte:

“Eu acho que todo discurso de competências do egresso que existe é mais ambicioso que a realidade, vamos dizer assim. Ele tem uma coisa de formar um cidadão, alguém que interfira na realidade social, tá-tá-tá. Tem um monte de coisa. E você vai construindo algumas práticas que tentam formar esse perfil de competências [...]. Isso acaba contribuindo pra esse desenvolvimento de competência [...] Eu diria que na prática ele [o perfil de competências] não é tão parecido com o que a teoria diz, mas que a gente faz um esforço pra aproximar” (E25.1).

Havia também, explicitado no projeto pedagógico, um perfil para o egresso, conforme se segue:

“Capacitado a gerenciar organizações de natureza diversa, com ou sem fins lucrativos, mantendo postura ética em ambiente empresarial, apto a empreender e administrar novos negócios, competente para estabelecer e manter relacionamento, [...] para comunicar-se e desenvolver a compreensão do meio social, político e cultural do qual está inserido, capaz de desenvolver a visão do ambiente social, político e econômico, voltado para o contínuo aperfeiçoamento profissional, capaz de antecipar-se às mudanças de ambiente empresarial globalizado, de modo a introduzir inovações técnicas, nas técnicas de gestão, visando o contínuo aperfeiçoamento do desempenho organizacional” (E25.1).

Não havia carga horária específica para atividades complementares no curso, porém foi dito que se o aluno participasse de projeto de iniciação científica, de palestras dentro ou fora da IES ou se tivesse alguma publicação na área de conhecimento do curso poderia ter essas atividades validadas como créditos. As horas correspondentes poderiam ser abatidas de qualquer disciplina que tivesse afinidade com a atividade em questão.

Segundo o entrevistado, havia uma metodologia de avaliação no curso para verificar o mérito dessas atividades e se tinha havido efetivo aprendizado por parte do aluno para que pudesse haver, então, a dispensa da disciplina, como explicita o trecho a seguir: *“A forma que nós montamos a flexibilização curricular ela é bem aberta pra poder caber isso tudo. É lógico que há um crivo pra poder avaliar também o mérito desse tipo de atividade, pra que não vire lugar comum, pra transformar qualquer coisa, certo?” (E25.1).*

Sobre esse aprendizado, ele disse ainda que estava relacionado ao desenvolvimento de alguma competência que se esperava formar no egresso.

Quanto à questão da interdisciplinaridade, foi dito que havia um projeto interdisciplinar realizado pelos alunos do 1º ao 7º período, que era baseado em pesquisa de campo e que tinha a contribuição de todos os professores. A cada período era dado um tema de pesquisa, e o aluno tinha que coletar os dados em organizações. Segundo o entrevistado, a importância desse trabalho residia no seguinte:

“Porque uma das carências que a gente percebe em termos de prática do administrador lá fora é que ele não tem essa habilidade diagnóstica de olhar pra uma organização e fazer uma visão mais ampla antes de poder inferir com alguma ação, alguma atitude em cima da organização. Entendeu? Então, eu acho que é uma leitura interessante e que desenvolve o perfil diferenciado de administrador, em termos de compreensão de como é que funcionam as relações dentro das organizações” (E25.1).

A despeito dessa afirmação, ele disse que não haviam sido mapeadas as competências e habilidades que se esperava desenvolver no aluno, a cada semestre, a partir desses trabalhos.

O estágio curricular correspondia a 300h, distribuídas no 6º e no 7º período deste curso. Sobre ele, foi dito que a Instituição tinha feito alterações na proposta inicial do curso, partindo do pressuposto de que a maioria dos estudantes, especialmente aqueles do curso noturno, já tinham ingressado no mercado de trabalho, e por isso não necessitavam de estágio para a sua inserção nesse mesmo mercado. Assim, passou-se a exigir do aluno o desenvolvimento de um trabalho que era resultado de uma *“leitura das organizações”*, como definiu o entrevistado (E25.1):

“Então, ao invés de ficar muito preocupado em ensinar o modo de trabalhar – a própria empresa, se o aluno nunca teve trabalho e ela aceita ele, ele acaba tendo essa habilidade –, a gente pega e orienta ele pra que ele faça uma leitura de como é que a empresa funciona. Então, ele levanta dados da organização dentro do estágio, no Estágio 1, e esses dados, depois, ele vai fazer uma análise diagnóstica no Estágio 2, onde ele vai fazer uma análise estratégica da organização e fazer essa leitura do que ela tem de forte, de fraco, de como é que ela se insere no mercado[...], aquela coisa toda. Então, a gente acha que isso é um conhecimento interessante pro aluno” (E25.1).

No caso de alunos que não tinham experiência profissional, uma opção para o cumprimento do estágio era dentro da própria IES.

Além do estágio curricular, estava presente no 8º período do curso o TCC, correspondendo a 36 h. De acordo com E25.1, esse trabalho representava “*o momento dele [o aluno] demonstrar ou dele assimilar uma nova habilidade, alguma nova leitura organizacional.*” Segundo ele, o TCC era “*bastante flexível*”. Exemplificou dizendo que o aluno poderia participar de grupos de pesquisa na Instituição e utilizar-se do trabalho desenvolvido como fonte primária de dados para a construção de uma monografia ou artigo, que representavam o produto esperado do TCC. Disse também que alguns alunos optavam por utilizar dados obtidos no estágio supervisionado para construir esse trabalho. Contudo, se o aluno optasse por fazer um trabalho baseado apenas em pesquisa bibliográfica, também era aceito.

Para integrar teoria e prática, foram mencionados o projeto interdisciplinar e eventos que envolviam palestras de pessoas do mercado, que levavam contribuições de sua prática para os alunos. Além disso, o entrevistado afirmou que a Instituição orientava o professor para que contextualizasse, “*o tempo todo, a teoria e a prática*”, aproveitando-se de sua própria experiência e da vivência dos alunos, e/ou viabilizando atividades que propiciassem essa contextualização, como as visitas técnicas (E25.1).

Por outro lado, o curso tinha expectativas de formar não só o administrador “*prático*”, mas, também, o “*acadêmico*” (E25.1). Então, apesar de no curso haver a preocupação em integrar teoria e prática, não se perdia “*de vista o norte acadêmico. A gente quer fazer uma construção acadêmica*” (E25.1).

Um dos meios que contribuía com essa construção acadêmica era o programa de iniciação científica existente no curso, do qual o aluno poderia participar como bolsista ou voluntário. Nesse tipo de atividade, o entrevistado entendia que o aluno poderia adquirir

competências como *“habilidade crítica diagnóstica, de desenvolvimento de [...] rigor acadêmico[...]”* (E25.1).

Esperava-se que os alunos do curso pudessem vir a se tornar futuros mestres e doutores, *“com o perfil essencialmente acadêmico”* (E25.1). Então, de acordo com esse entrevistado, a pesquisa no curso tinha a expectativa de desenvolver competências relacionadas ao *“rigor de análise e de leitura e visão crítica. E outra, essa habilidade metodológica que constrói o pesquisador, na elaboração de pesquisa”* (E25.1).

Outras atividades das quais o aluno podia participar eram aquelas relacionadas à extensão. Foi citado como exemplo um curso oferecido pela Instituição na área de Informática, que tinha alunos como instrutores.

Sobre a Empresa Júnior, o entrevistado disse que *“acabou que não deu muito certo, não”* (E25.1). Por isso, estava havendo uma tentativa de viabilizá-la novamente.

Os recursos de infra-estrutura disponibilizados para os alunos e citados pelo entrevistado foram: biblioteca, sala de aula, salas de estudo em grupo, recursos multimídia, auditório, suporte psicopedagógico e monitorias realizadas por professores (E25.1). Esses recursos, segundo ele, representavam *“a infra-estrutura normal que toda escola tem [...]”* (E25.1).

Quanto à infra-estrutura disponível para os docentes, foram citados: acesso a bancos de dados, retroprojetores e equipamento multimídia. Sobre o uso desse equipamento, o entrevistado disse que

“Com o surgimento dos meios multimídia, houve uma exacerbação de uso, por professores, sem muita adequação, em termos de justificativa, em termos de resultados esperados[...]. O que se vê hoje em dia é que esses meios mais caros, como o data-show, que é um projetor, e o computador, estão sendo utilizados meramente como substitutos de retroprojetores, de texto. Então, é uma utilização inadequada [...]. E o próprio aluno acaba reclamando disso, que acaba havendo uma ênfase no meio, em detrimento do processo, em detrimento da discussão, em detrimento disso tudo. Quer dizer, o professor, ao invés de usar ele como um meio de apoio ao processo de ensino e aprendizado, acaba utilizando ele como meio único de suporte ao processo de ensino e aprendizado. E isso acaba prejudicando o processo. Os resultados acabam sendo muito ruins. É o que a gente tem observado

na leitura nossa. Então, a gente procura conscientizar e capacitar o professor pra utilizar adequadamente” (E25.1).

Em relação aos elementos de infra-estrutura considerados importantes para o desenvolvimento de competências mas ainda não disponibilizados pela Instituição, o entrevistado falou das condições físicas de temperatura, ou seja, “*propiciar condições ambientes ideais*”, tanto em épocas de muito calor quanto de muito frio (E25.1).

Além disso, ele falou também sobre alguns elementos que considerava como dificultadores do processo de ensino-aprendizagem, “*dentro do preceito que a gente coloca no projeto*” (E25.1). Um deles referia-se ao número elevado de alunos em sala de aula, que, na sua perspectiva,

“Acaba praticamente dificultando a efetividade do processo, porque é muito difícil você estabelecer relações dialógicas numa sala de aula onde ocê pode ter até 60 alunos. Pro professor gerenciar isso e poder lidar com a heterogeneidade, é muito difícil. Ele acaba fazendo isso numa forma, vamos dizer assim, não tão específica, cuidando caso a caso de aluno. Acaba havendo alguma identificação de habilidades ou de dificuldades gerais na sala e lidando com isso de uma forma mais geral” (E25.1).

Outro aspecto dizia respeito aos contratos de trabalho dos docentes, que trabalhavam, em sua maioria, em regime horista. Segundo ele, isso

“[...] não atende a nenhum processo de educação de ensino e aprendizagem moderno. Atende a uma necessidade organizacional. Não há como cê viabilizar, pensar em professores de dedicação exclusiva para todas, como o modelo que é pregado pelas instituições públicas, que têm e que nem elas praticam [...]. Isso eu acho que também afeta o processo. [...] Essas relações trabalhistas que permeiam a educação também não atendem em termos de ideal. Mas isso é uma coisa geral, não é específica da nossa instituição, eu acho que qualquer instituição hoje sofre esse tipo de falta” (E25.1)

Em relação ao perfil estabelecido para o egresso do curso, conforme apresentado anteriormente, o entrevistado disse que ele pretendia atender à sociedade e às organizações, como explicitado no trecho a seguir:

“É complicado eu dizer que ele pretende atender o aluno, porque, às vezes, o próprio aluno não sabe muito bem o que ele espera do curso quando ele entra. Então, é uma leitura muito mais da sociedade como um todo e das organizações como um todo também. Que são duas leituras que foram feitas na construção desse perfil.[...] Quando a gente trabalha a questão da responsabilidade social, da compreensão do papel do administrador enquanto um cidadão, isso amplia, sai fora

do escopo da expectativa das organizações. É lógico que faz parte também, mas é muito mais uma cobrança da sociedade como um todo do que das organizações em si. Então, a gente atende muito mais a essa leitura. E há uma expectativa de atender ao indivíduo também [...] (E25.1).

A Instituição sempre buscava explicitar para os alunos aquilo que o curso esperava formar. Especialmente quanto às atividades extracurriculares e aos eventos que patrocinava, buscava-se esclarecer o que se pretendia em termos de formação, como se segue:

“[...] são eventos que colaboram com a formação deles, e eles, às vezes, não percebem. Às vezes, o aluno critica: Pra que tanto evento? Eu tô perdendo aula! – Tá perdendo aula mas tá ganhando conhecimento, e isso é importante pra sua formação: ver teatro, aprender boas maneiras, aprender como falar em público, aprender música. Tem outras habilidades que são importantes você desenvolver além da habilidade técnica, e elas têm que tá presente o tempo todo” (E25.1).

Foi dito também que ainda não tinha havido alteração no perfil e nas competências a formar no aluno, desde o início do curso. Para ele, dentre os fatores que poderiam sinalizar a necessidade de alteração nesses elementos estariam as mudanças nas diretrizes curriculares e também na realidade das organizações. No caso de mudanças nas organizações, esses fatores poderiam ser captados por meio da percepção das próprias pessoas que atuavam na IES e que se mantinham conectadas a elas. E também, pretendia-se escutar o egresso *“pra ver o que ele tem a dizer em relação ao que ele aprendeu aqui e como que isso se confrontou com a realidade dele. Acho que também é uma forma de entender”* (E25.1).

Sobre os fatores dificultadores no processo de definição das competências a serem formadas nos alunos, esse entrevistado disse que era preciso *“tomar um cuidado muito grande com a própria subjetividade de quem tá construindo isso”* (E25.1). Segundo ele, algumas pessoas têm uma visão muito clara da realidade social, enquanto outras têm uma visão mais acadêmica. Nesse sentido, complementou:

“E o que eu acho, entre as duas [...], eu diria que há uma defasagem de compreensão. Apesar da leitura acadêmica ter um rigor maior, ela sofre uma defasagem em relação a quem tá efetivamente na prática utilizando a teoria constantemente. [...] Eu acho que o grande problema talvez seja esse [...]” (E25.1).

Quanto ao processo de avaliação, esse entrevistado disse que a grande maioria ainda era tradicional, ou seja, “*bastante conteudista*” (E25.1). Apesar disso, ele enfatizou que todos os conteúdos que eram trabalhados no curso permeavam “*habilidades, conhecimentos e valores*” (E25.1).

Quando questionado sobre a aferição de resultados gerados pelo processo de formação, o entrevistado disse que seria “*prematureo*” tirar conclusões, pois a primeira turma tinha acabado de se formar e ainda não havia uma prática de avaliação de egressos (E25.1).

Para a contratação de professores, os critérios considerados eram: a didática, a base teórica e a prática. Para trabalhar nos períodos iniciais do curso, privilegiavam-se “*a questão interpessoal e a questão teórica*” (E25.1), considerando-se que os alunos eram ainda pouco maduros em termos acadêmicos. Para os períodos finais do curso, buscavam-se docentes que tivessem “*uma vivência prática daquela discussão teórica que ele se propõe a dar*” (E25.1). Também se privilegiavam docentes que tivessem formação *stricto sensu* em centros “*reconhecidamente fortes*” (E25.1).

Havia processo de recrutamento interno de professores, tendo-se, contudo, o cuidado de não deixar que um mesmo professor desse muitas disciplinas num mesmo curso. Ele poderia, no entanto, trabalhar em diversos cursos da IES. No caso de recrutamento externo, as fontes eram a indicação e o banco de currículos existente na Instituição.

Quanto ao processo de seleção, a primeira etapa era a análise dos currículos dos candidatos. Em seguida, era feita uma entrevista, em que se apresentavam o projeto pedagógico do curso para o candidato e as expectativas que a IES tinha quanto ao seu trabalho, o que seria dele cobrado e avaliado. “*Nessa construção, a gente procura perceber do professor como é que ele se posiciona perante esse valor da instituição [...]*”, explicou o entrevistado (E25.1). Depois disso, era realizada a prova didática, que consistia em uma aula

dada pelo candidato perante uma banca examinadora, “*onde a gente avalia a presença dele em sala de aula, como é que isso funciona*” (E25.1).

Não haviam sido definidas e explicitadas as competências para o corpo docente, porém o entrevistado disse que era sabido o que se esperava de um professor: “*ter um saber prático, um saber vivencial e um saber teórico, a questão dessa habilidade interpessoal em sala de aula [...], ele aderir ao nosso projeto pedagógico nas construções interdisciplinares, a gente considera essencial [...]*” (E25.1). Então, ele concluiu que existiam algumas competências que efetivamente se esperava encontrar nos docentes e que, apesar de não explicitadas, acabavam sendo consideradas.

Esperava-se também que o professor tivesse formação relacionada ao conteúdo da disciplina com a qual viesse a trabalhar, fosse essa formação acadêmica ou prática. “*Ele tem que ter um saber específico. Pode ser prático e pode ser teórico*”, disse E25.1.

A Instituição explicitava para os docentes o que era esperado de sua atuação já no momento da contratação, como dito anteriormente, e, também, em reuniões de Colegiado. Isso significava explicar para o professor a necessidade de envolver-se e comprometer-se com os projetos interdisciplinares e falar da importância que o projeto pedagógico do curso tinha para a Instituição.

Segundo E25.1, vinha sendo possível encontrar nos docentes as características esperadas. Entretanto, de uma forma geral e analisando o mercado, ele percebia que os professores careciam de conhecimentos didático-pedagógicos, sobre o que afirmou:

“Primeiro, uma leitura que eu já tenho feito, os cursos de formação stricto sensu não habilitam professores pra o exercício desse tipo de profissão. Nenhum.[...]. Então, há uma deficiência enorme no desenvolvimento desse tipo de habilidade. Os professores que têm esse tipo de habilidade têm muito mais habilidade interpessoal. Quem tem isso, quando vai exercitar docência, o cara é bom de relacionamento, que ele acaba se dando bem com os alunos e consegue alguns acordos e alguns ajustes[...]. Então, o que ocê pega, às vezes, o professor recém-formado, recém-especializado stricto ou lato sensu, ele não tem conhecimentos teóricos suficientes sobre o que é processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a vivência do processo de ensino e aprendizagem dele não dotou ele de conhecimentos de processo ensino e aprendizagem, ele não tem técnicas [...]” (E25.1).

Para tentar reduzir a diferença entre o que se esperava do docente e aquilo que efetivamente ele demonstrava na sua prática, a Instituição promovia seminários didático-pedagógicos: “*A gente tem tentado desenvolver algumas construções no sentido de que os professores conheçam novas técnicas de ensino, pra ele poder fazer melhor esse trabalho em sala de aula*” (E25.1).

Um dos principais dificultadores do processo de averiguação de competências presentes nos professores estava relacionado à cultura “*de preservar a sua autonomia em sala de aula*” (E25.1). A Instituição já tinha tentado avaliar os docentes *in loco*, ou seja, atuando em sala de aula, porém isso tinha gerado resistências de dois tipos: uma, vinda dos próprios professores, que entendiam que o seu espaço estava sendo invadido; outra, advinda do aluno, que poderia, propositadamente, mudar sua atitude, “*ou pra exacerbar ou pra atenuar fatores de acordo com interesses próprios*”, o que poderia provocar uma leitura enviesada do que acontecia em sala de aula (E25.1).

Sobre o desenvolvimento do corpo docente, foi dito que havia processo de capacitação didático-pedagógica na IES por meio de seminários. Além disso, havia apoio para a participação em congressos, encontros e publicações. Para ir a pelo menos um congresso no ano, o professor teria apoio financeiro, com a condição de que tivesse o seu artigo publicado e estivesse representando a Instituição no evento, como disse o entrevistado:

“Tem algumas restrições [...]. Por exemplo, tem professor que vai a quatro eventos durante o semestre. Aí, fica muito tempo fora da sala de aula. A gente não coíbe, mas quer que ele fique em sala de aula. Então, a gente, pelo menos um congresso por ano, a gente apóia todos os professores. A condição pra ele ser apoiado financeiramente, é que ele esteja publicando e que esteja representando a escola. São as únicas condições que a gente coloca” (E25.1).

Foi considerado um fator que dificultava desenvolver competências nos docentes o fato de eles trabalharem em regime horista. Isso levava o professor a ter que trabalhar muitas horas durante a semana, às vezes, em diversas IES, o que poderia comprometer a identidade com a Instituição. E complementou: “*Então, isso aí é um negócio difícil, mas isso é uma*

realidade que a gente convive. A gente não tem muito como fugir dela. Mas é um grande dificultador” (E25.1).

A avaliação do corpo docente ocorria todo semestre e buscava, permanentemente, conhecer a relação docente/discente e docente/instituição. No primeiro caso, era o aluno quem avaliava e, no segundo, a Coordenação de Curso. Segundo o entrevistado, um dos fatores que dificultavam essa avaliação era a existência de uma cultura de “*resistência à avaliação do docente*”, que dificultava a própria “*leitura dessa avaliação*” (E25.1).

Em relação à articulação entre a prática docente e o conteúdo, E25.1 disse que existiam formas bastante diversificadas e que havia “*uma autonomia enorme do professor nessa integração. Ele tem autonomia do exercício do espaço da prática dele em sala de aula [...]*”. Disse ainda que não havia um direcionamento da Instituição sobre como essa prática deveria se dar. As intervenções somente ocorriam quando eram percebidas deficiências no processo de ensino e aprendizagem, “*derivado, às vezes duma prática mal empregada ou mal articulada pelo professor*” (E25.1).

Sobre os resultados obtidos no curso de Administração a partir do direcionamento para a formação de competências, o entrevistado disse que “*a gente tem pouco dado*” (E25.1). Porém, ele acreditava que o uso da noção de competências possibilitava mudanças, a partir do momento em que não se perdia de vista aquilo que se esperava formar no aluno, em termos de competência. Ele entendia também que o curso poderia formar alunos com competências diferenciadas entre si, segundo o potencial de cada um. O trecho a seguir ilustra a sua fala:

“[...] ainda mais quando você pretende fazer uma educação mais inclusiva [...] e não excludente; ou seja, propiciar a todas as pessoas que saem da escola que elas desenvolvam habilidades [...] que dê condições delas estarem no mercado. Se você criar, vamos dizer assim, um filtro, pode ser até que saia pessoas muito diferenciadas, mas aí cê quebra o preceito da educação includente. Quer dizer, na verdade você está excluindo. Fala: ‘Não, só vai sair esses que são os bam-bambams em tudo’. Agora, quando ocê trabalha com heterogeneidade, com essa expectativa de que o mercado quer pessoas competentes, mas com competências também diversificadas, se você consegue diversificar o perfil de competências que o seu aluno tem, eu acredito que você efetivamente dá uma resposta diferenciada em termos de formação [...] porque a gente identifica potenciais pra competências mais específicas num aluno do que pra outros. E você consegue permitir que ele exerça

esse espaço de competência dele dentro do mercado. Então, eu acho que dá um diferencial maior, com certeza, tá praticando isso” (E25.1).

Em relação ao que ainda precisaria ser feito para que a noção de competências possibilitasse mudanças efetivas no curso, ele entendia que era necessário melhorar os processos de construção de competências prévias necessárias ao discente para que ele ingressasse no ensino superior. Segundo ele,

“[...] cê tem que pensar também em recursos prévios, em termos de habilidades e competências prévias que o aluno tem que ter pra entrar no curso superior. Então, é uma coisa, por exemplo, que precisaria desenvolver, mas que não é algo que se modifica de uma hora pra outra. Quer dizer, tem todo um processo de construção de competências prévias necessárias no discente, porque ele faz parte do processo e que ele, efetivamente, de uma forma geral, não tem [...]” (E25.1).

Outro aspecto mencionado dizia respeito ao corpo docente, como falado anteriormente. O fato de se ter professores trabalhando em regime horista dificultava a construção de uma identidade *“com um modelo que é extremamente complexo, pra que ele possa efetivamente implementá-lo em sala de aula” (E25.1).*

Ele via, no entanto, tudo isso como *“meio”* utópico: *“é pensar em modelos ideais. Modelos ideais, uma coisa meio utópica, né[...]” (E25.1).*

Quanto à importância do uso da noção de competências para o ensino em Administração, ele voltou a falar na possibilidade de se formar alunos com perfis diferenciados. Falou também do desenvolvimento de habilidades (a prática) que estariam sendo relacionadas à teoria, o que, segundo a sua percepção, daria ao aluno maior chance de êxito no exercício profissional. Por fim, esse entrevistado falou sobre a possibilidade de se formar no aluno competências *“genéricas”* em termos sociais, como cidadania: *“[...] que você seja uma pessoa consciente, que seja uma pessoa socialmente comprometida com valores, que esteja preocupada com inclusão, com terceiro setor, tudo isso [...]” (E25.1).*

Para ele (E25.1), uma formação baseada na noção de competências representava um grande desafio. Implicava uma permanente leitura de quais competências o mercado esperava

nos profissionais, de quais competências prévias tinha o aluno e de quais competências deveriam ter os docentes para formar as competências desejadas nos alunos.

Síntese dos resultados encontrados na IES 25

A noção de competências foi introduzida no projeto pedagógico elaborado quando da concepção do curso, iniciado em 2001, e aparecia no objetivo geral, nos objetivos específicos e no perfil formatado para o egresso. Capacidades ou competências, segundo o entrevistado, haviam sido identificadas e normalizadas na forma de objetivos específicos do curso.

Sobre a formação dessas capacidades ou competências no curso, o entrevistado (E25.1) acreditava que havia divergência entre o que se propunha realizar e o que efetivamente se via na prática. De acordo com a sua visão, havia um discurso de formação de competências, presente em todo projeto pedagógico de curso, que era “*extremamente*” ambicioso (E25.1). De um lado, existia o discurso e, de outro, a prática, sendo difícil aproximar ambos.

Quanto ao processo de formação em si, não foi possível identificar se realmente estava voltado para formar competências. Se, de um lado, havia uma série de práticas que tentavam formar as competências esperadas no egresso, tentando aproximar o discurso da prática, como disse E25.1, de outro, o professor tinha autonomia quanto à sua prática em sala de aula e não havia direcionamento por parte da Instituição sobre como essa prática deveria ocorrer. Também foi dito que o processo de avaliação era bastante tradicional, avaliando-se basicamente conteúdo.

Foram consideradas atividades que poderiam contribuir com a formação de competências no aluno: TCC, iniciação científica e atividades relacionadas à extensão no curso. Essa contribuição poderia ser a seguinte: TCC – permite ao aluno assimilar uma nova leitura organizacional; iniciação científica – permite-lhe adquirir maior rigor de análise e

leitura e visão crítica, além de desenvolver perfil acadêmico e habilidade metodológica. Quanto às atividades de extensão, não foram mencionadas as contribuições que poderiam levar à formação de competências, apesar de consideradas importantes para tal.

Sobre a infra-estrutura, foi dito que o uso exacerbado e inadequado de recursos computacionais por parte dos professores, a exemplo do *data-show*, acabou gerando ênfase no meio em detrimento do processo. Na visão do entrevistado (E25.1), ao invés de o professor utilizar tais recursos como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, eles acabaram sendo o único suporte a esse processo, o que levou a resultados ruins.

Para o corpo docente, não haviam sido identificadas e normalizadas competências, porém, E25.1 disse que se sabia o que esperar do professor: saber prático, vivencial e teórico; habilidade interpessoal; adesão aos princípios do projeto pedagógico; didática; e formação *stricto sensu* em centros reconhecidos.

Quanto ao desenvolvimento dos professores, a Instituição promovia capacitação por meio de seminários que envolviam questões didático-pedagógicas e subsidiava a participação em eventos e publicações.

A avaliação do corpo docente era semestral, feita pelos alunos e pela Coordenação de Curso. Sobre ela, E25.1 disse que a cultura de resistência à avaliação docente dificultava esse processo e a sua leitura.

Em relação aos resultados gerados pelo uso da noção de competências no curso, foi dito que ainda havia poucos dados para uma avaliação conclusiva. Porém, E25.1 acreditava que o seu uso possibilitava mudanças a partir do momento em que não se perdia de vista aquilo que se esperava formar no aluno, em termos de competência.

5.9 Síntese dos resultados encontrados na segunda fase

Os resultados encontrados nesta segunda fase da pesquisa de campo podem ser sintetizados a partir das categorias analisadas (QUADRO 11).

A seguir, os dados são apresentados de maneira agrupada, descritos com base no sistema de categorização estabelecido.

A / Estrutura do curso

- *Projeto pedagógico e competências*

Em apenas uma entre as oito IES pesquisadas foi verificado que não existia um projeto pedagógico implementado no curso. No entanto, neste caso havia duas propostas elaboradas que não haviam sido implementadas e seria iniciado um novo processo para a sua construção, no segundo semestre de 2005, na expectativa de cumprir as exigências de adequação às DCN no prazo estabelecido.

Em todos os projetos dos cursos, incluindo as duas propostas não implementadas em uma das IES, a noção de competências, de alguma forma, aparecia.

Em apenas uma delas a iniciativa para inserir essa noção como norteadora no curso tinha partido de uma coordenação pedagógica. Em outra, partiu das comissões responsáveis pela elaboração das propostas de projeto (a última composta pela Coordenação de Curso, chefia de departamento, 11 docentes e 2 discentes). Em uma delas, partiu da Coordenação de Curso. Em outra, partiu da Direção da Instituição (composta pela Diretoria Geral, Diretoria Acadêmica e Coordenações de Curso). Nas quatro IES restantes, não foi obtida em informação.

Entre as justificativas encontradas para a adoção ou **presença**⁷⁹ da noção de competências nos projetos estavam a necessidade de atendimento às novas Diretrizes

⁷⁹ Grifo nosso.

Curriculares do MEC e também às diretrizes internas das IES; a percepção quanto à realidade existente nas organizações; a exigência de um novo perfil profissional para o administrador; a adequação às exigências do mercado de trabalho; e a compreensão quanto a esse tipo de possibilidade na educação e a sua viabilidade.

Assim, verificou-se, em cinco casos, que a noção de competências aparecia em projetos que foram criados ou reformulados antes mesmo da aprovação do Parecer CNE/CES n. 146/2002, que aprovou as DCN de diversos cursos de graduação, incluindo Administração. Em outras duas instituições, não foi possível precisar o momento em que foi introduzida essa noção. Sabe-se, contudo, que no ano de 2003 ela já aparecia nos projetos de ambos os cursos.

Outra constatação feita está relacionada à data das alterações realizadas nos projetos dos cursos. No ano de 2004, uma IES reformulou o seu projeto e quatro tinham iniciado esse processo – duas desde o primeiro semestre e duas a partir do segundo. Outra tinha feito as últimas alterações no projeto em fevereiro de 2005. Em apenas uma delas é que não foi possível saber quando tinham ocorrido as últimas alterações no projeto pedagógico do curso.

Em quatro casos, afirmou-se que não tinha havido qualquer tipo de avaliação prévia do curso para embasar as alterações⁸⁰ no projeto pedagógico. Em duas instituições, não foi possível obter essa informação. Nas duas restantes, reconheceu-se ter havido avaliação prévia.

Entre as duas últimas, uma realizou essa avaliação por meio de pesquisa que envolveu o mercado, docentes e discentes do curso. Segundo o entrevistado nesta IES, foi considerada a noção de competências, pois buscou-se conhecer quais competências a profissão vinha exigindo. Quanto às alterações ocorridas neste curso, foi dito que essa noção passou a nortear todas as ações, o que inclui a definição dos conteúdos, das práticas pedagógicas, do processo de avaliação e dos planos de ensino propriamente ditos, para citar alguns exemplos.

⁸⁰ Em uma delas, o processo era de elaboração do projeto, e não de reformulação.

Verificou-se que nem sempre o processo de reformulação do projeto pedagógico do curso coincidiu com o de reformulação da matriz curricular. Em apenas um caso foi constatado que essa reformulação foi simultânea. Em outros três, primeiro, alterou-se o currículo para, depois, partir-se para a reformulação do projeto. Naquela IES que não tinha projeto implementado, as duas propostas feitas (2002 e 2004) não tinham contemplado alteração na matriz curricular. Nas três restantes, não foi possível obter essa informação.

Participaram do último processo de alteração no projeto pedagógico e/ou na matriz curricular: Coordenação de Curso (8 casos), professores do curso (6 casos), participação direta de discentes (2 casos), participação indireta dos discentes, por meio das avaliações ou de pesquisa realizada (3 casos), Diretoria Geral (2 casos), Diretoria Acadêmica (2 casos), Gerência Acadêmica (1 caso), Chefia de Departamento (1 caso), Coordenação Pedagógica (1 caso); Coordenações de Núcleos (1 caso).

A presença de um conceito para competências no projeto do curso foi verificada em três IES. Em duas, foi dito que não havia. Em outras duas, essa informação não foi fornecida. Na instituição que não tinha projeto implementado, não apareceu um conceito na última proposta elaborada (2004).

Os conceitos presentes nos projetos das três IES diziam respeito ao seguinte: competências e habilidades vistas como um conjunto de saberes e conhecimentos advindos da formação geral, profissional e da experiência social e de trabalho; conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes; e capacidade de mobilização de recursos visando abordar uma situação complexa.

Os entrevistados em seis IES, por sua vez, apresentaram conceitos conforme o seu entendimento em relação ao que significava competência. Esses conceitos diziam respeito ao seguinte: competência associada aos resultados em situações concretas de trabalho; conjunto

de conhecimentos, habilidades, atitudes, saberes e/ou tecnologias; capacidade de mobilização de recursos frente a situações complexas e concretas; e competência indissociável da ação.

Em relação aos princípios pedagógicos que orientaram a construção ou reformulação dos projetos dos cursos, não se obtiveram informações em cinco instituições. Em uma, entre as três IES restantes, o entrevistado afirmou que não haviam sido considerados princípios pedagógicos que poderiam servir de orientação ao curso. Nesse caso, a pedagogia das competências não orientou, pelo menos explicita e conscientemente, as reflexões que levaram às alterações processadas no curso. Nas outras duas, foi dito o seguinte: não havia uma linha pedagógica específica que orientasse o curso (1 caso); havia uma orientação para que as aulas fossem exposições dialogadas, ou seja, onde houvesse a participação do aluno (1 caso); e o entrevistado acreditava que estavam presentes no curso princípios pedagógicos de Paulo Freire, tais como educação inclusiva e a compreensão das heterogeneidades (1 caso).

Em síntese, destacam-se alguns resultados encontrados a respeito da inserção das competências nos projetos pedagógicos dos cursos investigados, como relatado a seguir.

A noção de competências aparecia nos projetos pedagógicos vigentes nos cursos de sete IES. Apenas uma Instituição não possuía um projeto implementado, porém havia sido construída uma última proposta em 2004, não implementada, na qual essa noção também aparecia.

A noção de competências aparecia, dependendo do caso, no perfil estabelecido para o egresso; nos objetivos definidos para o curso; e na forma de capacidades, competências e/ou habilidades que deveriam ser desenvolvidas no aluno.

Em apenas uma Instituição foi dito que a inserção dessa noção tinha partido de uma Coordenação Pedagógica, que também havia participado da última reformulação curricular, em 2004, dando suporte ao grupo e visando garantir a manutenção do modelo com base em competências dentro da nova estrutura. Esse curso foi também o único onde se relatou que

nos planos de ensino das disciplinas estavam explicitadas as habilidades que deveriam ser formadas por cada uma delas.

Em nenhum dos casos a Pedagogia das Competências foi citada como aquela na qual se embasaram as reflexões para a construção ou reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo que em cinco deles nada se obteve em termos de informação sobre princípios orientadores do projeto.

Em cinco, entre os sete casos em que já havia um projeto pedagógico implementado, verificou-se que a noção de competências apareceu nesses projetos antes da aprovação das DCN pelo Parecer CNE/CES n.146/2002, que incluía os cursos de Administração. Em seis casos, constatou-se também que entre o primeiro semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2005 as instituições tinham iniciado (algumas chegaram a concluir) processos de reformulação do projeto pedagógico do curso. Constatou-se ainda, em seis casos que, entre o primeiro semestre de 2004 e o primeiro de 2005 os cursos tiveram suas matrizes curriculares alteradas ou estavam em processo de reformulação. Além disso, numa outra instituição foi dito que após 2001 a matriz curricular já havia passado por dois processos de mudança. Assim, tendo em vista esse panorama, infere-se que essas instituições estavam preocupadas em adequar-se à legislação do MEC, algumas já desde os primeiros sinais de mudanças levantadas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC, responsáveis pelas propostas das DCN. Além disso, o aumento expressivo do número de IES no País (83,50% entre 2000 e 2004) e do número de matrículas em cursos de graduação (75,69% entre 2000 e 2004), especialmente nos cursos de Administração, que em 2004 estavam em primeiro lugar em número de matrículas (14,91% sobre o total), poderia ser explicações para as mudanças que vinham ocorrendo, visando manter os cursos “competitivos”.

- *Currículo*

A implementação de uma nova matriz curricular ocorreu no primeiro semestre de 2004 no caso de duas IES e no primeiro semestre de 2005 no caso de outras duas. Em uma instituição, foi dito apenas que a matriz havia sido alterada em 2004; em outra, que após o início do curso, em 2001, ela já havia sofrido duas alterações; em outra IES as mudanças estavam sendo processadas desde o início de 2005 e deveria ser implementada a nova matriz em 2007; na IES que não tinha projeto implementado não havia sugestão de alteração na matriz curricular nas duas propostas de projeto pedagógico elaboradas (2002 e 2004).

Entre as sete IES que tiveram suas matrizes curriculares alteradas ou que estavam em processo de alteração, verificou-se em três delas que não tinha havido qualquer tipo de avaliação prévia do curso para embasar as alterações no currículo; em duas delas não foi possível obter essa informação; nas duas restantes foi dito ter havido avaliação prévia.

Entre as duas últimas, uma realizou essa avaliação por meio de pesquisa que envolveu o mercado, docentes e discentes do curso; na outra, foi avaliada a realidade do aluno do curso e de outros cursos de Administração de IES localizadas em Belo Horizonte.

Quanto ao fato de a noção de competências ter alterado o currículo do curso, entre as sete IES obteve-se o seguinte resultado: sim (3 casos); não (2 casos); não foi possível obter essa informação (2 casos).

Nas três Instituições em que foi dito “sim”, na primeira um dos entrevistados disse que o currículo em vigência, datado de 2001, havia sido alterado com base nas competências, que levaram a decisões como manter/eliminar e criar determinadas disciplinas. O outro entrevistado não fez relação entre as mudanças que estavam ocorrendo na reformulação desse currículo, no ano de 2005, e as competências que deveriam ser formadas no egresso.

Na segunda, foi dito que as competências tinham influenciado no arranjo das disciplinas quanto à sua criação, eliminação e alteração de período na matriz curricular. Na

terceira, cada disciplina/bloco de disciplinas considerou as competências e habilidades que se esperava desenvolver no aluno.

Entre essas sete IES, constatou-se também que as competências influenciaram a definição de disciplinas e/ou conteúdos tal como se segue: disciplinas e conteúdos (3 casos); só conteúdos (2 casos). Em uma instituição não foi obtida essa informação. Houve um caso em que primeiro haviam sido definidas as disciplinas que comporiam a matriz curricular e só depois é que seriam revisadas as competências e habilidades a serem formadas, presentes no projeto.

Em relação às mudanças nos conteúdos, foram feitas as seguintes observações: o conteúdo passou a contemplar as novas competências que se pretendia formar; as habilidades serviam de parâmetro para o estabelecimento do conteúdo programático; primeiro, define-se o perfil do egresso e, em seguida, as competências, e aí sim vêm os conteúdos, que têm que trabalhar essas competências; foi considerada a questão do reforço nas competências e, em consequência, alguns conteúdos foram estendidos, outros incluídos e alguns retirados.

Para a redefinição do currículo, haviam sido utilizadas referências de outras universidades em quatro das sete IES que alteraram ou estavam alterando suas matrizes curriculares. Em apenas um caso não foi possível obter essa informação. Nas duas restantes, foi dito que “não”, pois haviam sido utilizadas referências internas, vindas da matriz ou de outra unidade da instituição. Entre as quatro IES que disseram “sim”, uma manifestou que essas referências haviam sido trazidas por professores que eram consultores do MEC ou que tinham contato com as realidades de outras IES; em outra foi dito que utilizaram referências de duas universidades, uma pública e outra privada; uma terceira admitiu que foi utilizada a matriz curricular da UFMG.

Disciplinas e conteúdos foram definidos, no caso de quatro IES, pelas Coordenações de Curso e/ou pelos professores do curso. Entre essas, em um caso verificou-se que, à medida

que a nova matriz curricular era implementada, o professor recebia a ementa, a relação de habilidades e a bibliografia. A partir daí, ele definia o conteúdo programático da disciplina, o qual era posteriormente analisado pela Coordenação Pedagógica, a fim de verificar se atendia à formação das habilidades propostas.

Numa outra, o escopo de disciplinas foi definido pela Coordenação de Curso, que o submeteu à Comissão revisora e, depois, aos demais professores do curso, para que fossem feitos os ajustes necessários. Após a definição da estrutura curricular, o Colegiado do curso definiu as ementas das disciplinas alteradas.

Em uma terceira IES, os conteúdos foram discutidos entre a Coordenação de Curso e o professor de cada disciplina, a partir daquilo que havia sido trazido do curso de Administração de outra unidade da instituição. Por fim, numa quarta IES, a Coordenação de Curso solicitou a apreciação dos professores quanto ao conteúdo das disciplinas. Nas outras quatro IES não foi possível obter essa informação.

Nas matrizes curriculares vigentes dos cursos das oito IES, verificou-se o seguinte: existência de disciplinas optativas e eletivas (2 casos); só eletivas (1 caso); e só optativas (1 caso). Nas demais (4 casos), essas disciplinas não estavam presentes. Havia, em quatro IES disciplinas cujo conteúdo podia variar a cada semestre ou ano, as quais eram denominadas “Tópicos” ou “Seminários”. Elas buscavam, em geral, agregar temas atuais aos cursos, atendendo às novas necessidades que fossem surgindo.

Essas disciplinas poderiam contribuir com o desenvolvimento de competências da seguinte forma: novos conhecimentos são trazidos para o curso e podem contribuir para mudar atitudes em relação a temas pouco ou não tratados em outras disciplinas; temas emergentes são trazidos para o curso, complementando a formação do aluno; possibilitam flexibilidade ao curso para acompanhar a dinâmica do mercado sem a necessidade de

alteração na matriz curricular; e possibilitam ao aluno escolher disciplinas cujos temas estejam mais alinhados aos seus interesses específicos.

A título de síntese, destacam-se alguns resultados, como relatado a seguir.

Entre os sete casos em que já havia um projeto pedagógico implementado, em cinco foi dito que disciplinas e/ou conteúdos haviam sido influenciados pelas competências. Em outro caso, verificou-se que ocorreria a situação contrária: as competências e habilidades é que seriam revisadas em função da nova matriz curricular.

Em sete IES verificou-se a existência, na matriz curricular, de pelo menos um dos quatro tipos de disciplinas a seguir: *optativas*, *eletivas*, *tópicos* ou *seminários*. Essas disciplinas poderiam contribuir para desenvolver competências nos alunos dos cursos uma vez que novos conhecimentos poderiam ser agregados, além de contribuir para mudar atitudes em relação a temas pouco ou não tratados em outras disciplinas; e o aluno poderia escolher disciplinas cujos temas estivessem mais alinhados aos seus interesses específicos.

- *Flexibilização*

A flexibilização curricular havia acontecido nos cursos de cinco IES. Foram considerados aspectos de flexibilização os que se seguem: a inserção de disciplinas cujo conteúdo poderia variar semestral ou anualmente, chamadas “Tópicos” e também de disciplinas optativas e eletivas; a possibilidade de o aluno fazer disciplinas equivalentes em outros cursos e outras unidades da Instituição; a inserção de carga horária específica para atividades complementares; disciplinas que poderiam ser cursadas virtualmente; a consideração do entorno social no desenvolvimento do currículo; a redução da carga horária total do curso; a retirada de pré-requisitos; e a validação de créditos em disciplinas por meio de diversas atividades como a iniciação científica.

Em uma IES não houve flexibilização curricular depois da aprovação das DCN e nas duas restantes não foi possível obter informações sobre esse assunto.

- *Interdisciplinaridade*

A interdisciplinaridade apareceu, na maioria dos cursos (6 casos), na forma de trabalhos considerados interdisciplinares, por envolverem algumas ou todas as disciplinas de um mesmo período em torno de um tema específico. Em apenas uma IES esse tipo de trabalho não existia e em outra tinha deixado de existir após 2003.

Em alguns casos esse trabalho acontecia em mais da metade dos períodos do curso (até o 6º e até o 7º período), enquanto em outros, não.

Em três casos foi relatado que, a despeito de sua realização, o trabalho interdisciplinar não estava formalizado no curso, e por isso mesmo não era obrigatório. Nesse sentido, ele acontecia em função do estímulo gerado pelas coordenações e do interesse e articulação entre os professores, sendo resultado da iniciativa individual, e não uma prática institucionalizada.

Algumas limitações e dificuldades para a realização desses trabalhos foram citadas. Uma estava relacionada à questão da disponibilidade e interesse dos professores, uma vez que os trabalhos interdisciplinares eram bastante complexos. Outra limitação foi a resistência à aceitação da interdisciplinaridade entre os docentes, levando cada um a ficar restrito à sua área de conhecimento. Houve também um caso em que esse trabalho deixou de existir devido à presença de alunos irregulares nas turmas, o que gerou conflitos quanto à sua elaboração.

Além desse tipo de trabalho, foram citadas como atividades que poderiam promover a interdisciplinaridade: visitas técnicas, palestras que envolviam mais de um curso, jogos e o desenvolvimento de artigos em conjunto entre as disciplinas.

Sobre a importância da interdisciplinaridade, destacou-se que era importante mostrar para o aluno a inter-relação entre as disciplinas, como uma contribui com a outra e como as partes se relacionam dentro das organizações.

- *Integração teoria e prática*

Para integrar teoria e prática no curso, foram relatados os seguintes meios: utilização de laboratórios de informática; jogos diversos que simulem algum tipo de prática, incluindo os jogos de empresas; visitas técnicas; Empresa Júnior; incubadora de empresas; palestras com profissionais da área e do mercado; projetos de consultoria; e projeto interdisciplinar.

Além disso, em cinco IES foi enfatizada a contribuição do corpo docente na integração teoria-prática. Em duas delas, falou-se que essa preocupação se refletia nos critérios de seleção definidos, sendo considerado importante conjugar formação acadêmica com experiência profissional. Porém, foi feita a ressalva de que para determinadas disciplinas poderia ser dada preferência àqueles que tivessem experiência profissional, mesmo que isso significasse uma formação acadêmica restrita.

Foi mencionado também que havia esforço das Coordenações de Curso, como citado em duas IES, em orientar os professores sobre a necessidade de alinhamento entre teoria e prática. Isso poderia ser feito por meio da contextualização dos conteúdos, com o aproveitamento de sua própria experiência e também da vivência e experiência profissional dos alunos.

Em uma IES foi relatado, ainda, que havia um esforço de criação de uma nova cultura a respeito do que seria a prática, pois essa poderia ser vivenciada em diversas situações, e não somente quando se estivesse numa empresa ou participando de projetos, tendo sido dado como exemplo a utilização de jogos.

Por fim, um dos entrevistados nessas IES ressaltou a importância do conhecimento como base para a atuação do administrador.

- *Iniciação científica*

Em apenas uma entre as oito IES verificou-se a não existência de participação de alunos em atividades voltadas à iniciação científica. Segundo justificativa dada, não havia demanda explícita por parte dos alunos para tal.

Entre as outras sete IES, foi constatado que os alunos podiam participar, como bolsistas ou voluntários, de projetos de pesquisa institucionais, de projetos dos professores e também por meio de projetos próprios, orientados por professores/pesquisadores.

Em duas IES foi dito que essas atividades ainda eram restritas no âmbito do curso de Administração, tendo em vista o baixo número de alunos e professores envolvidos em projetos de pesquisa. Em outras duas, constatou-se que, a despeito da sua existência, não era objetivo dos cursos dar ênfase à pesquisa.

Entre as três restantes, duas mencionaram a existência de programas formais voltados à iniciação científica. Em ambas, os alunos podiam participar do PIBIC/CNPq e em uma delas foram citadas ainda outras fontes de financiamento de projetos de professores que agregavam alunos, como a FAPEMIG e o programa interno da IES, além do programa interno que financiava projetos dos próprios alunos.

Sobre as competências que se esperava desenvolver no aluno a partir das atividades de pesquisa, encontrou-se o seguinte: competência de pesquisador (rigor científico, metodológico etc), competências técnicas (une teoria e prática), capacidade crítica, o pensar cientificamente, espírito de investigação e habilidade diagnóstica.

- *Estágio*

Em todas as IES estavam previstas as atividades de estágio, podendo ele ser curricular ou não. A carga horária do estágio curricular variou de uma instituição para outra entre 300 e 360 horas.

Em uma das IES foi detalhado como esse estágio curricular podia ser cumprido, conforme se segue: horas de pesquisa em qualquer empresa em que o aluno obtivesse acesso para coletar dados e elaborar a sua monografia; e realização de atividades profissionais ou de estágio em uma empresa, apresentando, ao finalizar a disciplina de estágio II, um relatório comprobatório de sua atuação na dita empresa ou uma monografia teórica ou, ainda, com dados secundários.

Em outra foi dito que, tendo em vista que a maioria dos estudantes já tinham ingressado no mercado de trabalho, especialmente aqueles do curso noturno, passou-se a exigir o desenvolvimento de um trabalho de leitura das organizações. Ou seja, o aluno levantava dados e realizava uma análise diagnóstica e estratégica da organização.

Quanto às competências que se esperava desenvolver no aluno a partir das atividades de estágio, encontrou-se o seguinte: desenvolver capacidade crítica; desenvolver atitudes; desenvolver habilidades procedimentais; adquirir conhecimentos a respeito do funcionamento interno de uma organização; desenvolver conhecimentos diversos; propor mudanças; e desenvolver a parte prática do aprendizado (habilidades).

O estágio foi visto como um meio para o aluno conhecer uma realidade ainda desconhecida e integrar teoria e prática. Ainda, segundo um dos entrevistados nessas IES, ele poderia contribuir para o desenvolvimento de todas as competências consideradas necessárias pelo curso, o que incluía conhecimentos, habilidades e atitudes.

- *Atividades complementares*

Em cinco IES não havia horas específicas para o cumprimento das atividades complementares previstas no projeto pedagógico. Entre essas, naquela instituição que ainda não tinha projeto implementado, a última proposta elaborada (2004) previa horas e uma série de atividades complementares que poderiam ser cumpridas pelo aluno.

Nas três IES restantes, verificou-se que as horas para essas atividades haviam sido inseridas na última alteração do projeto pedagógico do curso, sendo que em duas delas esse projeto ainda estava em processo de reformulação.

Essas atividades, dependendo de sua natureza, poderiam ser cumpridas dentro ou fora da Instituição, sendo previstas as seguintes: visita técnica; estágios extracurriculares no País e/ou no exterior; trabalho ou projeto de ação social, comunitária ou extensionista; participação e/ou apresentação de trabalhos em congressos, seminários etc; publicação de trabalhos em livros, periódicos etc; trabalho, monitoria e pesquisa voluntária; pesquisa de iniciação científica; trabalhos prescritos pelos professores; estudos/trabalhos dirigidos, extraclasse; estudos individuais ou em grupos, com textos produzidos e apresentados; preparação e apresentação de projetos experimentais; disciplinas extracurriculares; mesas redondas e atividades similares no campo da Administração; participação em programas de treinamento, desenvolvimento ou aperfeiçoamento profissional, desde que especificamente orientados para o exercício de funções privativas do administrador; participação em apresentações de estágio; apresentação de trabalhos; e cursos de diversas naturezas.

Quanto às competências que se esperava desenvolver a partir das atividades complementares, encontrou-se o seguinte em uma IES: percepção das relações entre a realidade acadêmica e o ambiente externo; e desenvolvimento de conteúdos além daqueles específicos das disciplinas (conteúdos técnicos).

As atividades complementares foram vistas também como uma forma de possibilitar ao aluno a oportunidade de participar de atividades específicas de sua área de interesse no campo da Administração.

- *Outras atividades*

Outras atividades acadêmicas que poderiam ser realizadas no decorrer do curso, possibilitando ao aluno desenvolver as competências necessárias à sua atuação profissional, foram citadas por sete instituições. Elas são as que se seguem: participação em projetos de consultoria e de pesquisa realizados pelos professores, dos quais os alunos podiam atuar como estagiários ou como bolsistas do PET ou PAD; intercâmbio; monitorias; Empresa Júnior; visitas técnicas; jogos de empresa; realização de aulas fora da instituição; eventos temáticos; incubadora; exposição de arte que acontecia anualmente em uma das IES; elaboração do TCC; e atividades relacionadas à extensão.

As competências que poderiam ser desenvolvidas a partir dessas atividades são: intercâmbios – possibilitam conhecimentos sobre a geografia e história do país; monitoria: desenvolve o aluno no sentido de encaminhá-lo para a área acadêmica; Empresa Júnior – desenvolve postura gerencial e de empreendedor, aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos, vista como um meio para integrar conteúdo teórico e prática; incubadora – desenvolve a competência de gestor; exposição de artes – desenvolve a capacidade crítica, amplia a visão do aluno; e TCC – possibilita assimilar uma nova habilidade, alguma nova leitura organizacional.

B / Infra-estrutura

- *Recursos e papel no desenvolvimento de competências*

Cada uma das oito IES citou, no mínimo, um recurso de infra-estrutura disponível para os alunos, que se resumem no seguinte: salas de aula, equipadas, ou não, com recursos multimídia; salas de estudo; espaço de convivência; auditórios; laboratório pedagógico, no qual poderiam ser realizadas pesquisas, exibição de filmes etc; centro poliesportivo; infra-estrutura de estágio, com orientação e informações sobre estágio e monografias disponíveis para consultas; biblioteca com periódicos da área; livraria; Empresa Júnior; laboratórios de informática; computadores presentes em todos os andares do prédio; acesso à *intranet* acadêmica e *internet*; acesso a bases de dados como EBSCO; *site* da IES com informações, serviços e materiais acadêmicos; *softwares* como o Economática; centro de negócios responsável por atividades como captação de empresas para projetos de consultoria; monitorias realizadas por professores; suporte psico-pedagógico.

Sobre os recursos existentes, disponíveis para os alunos, alguns entrevistados fizeram observações como as que se seguem. Um deles considerava a infra-estrutura existente como sendo “normal” – ou seja, toda escola tinha. Outro percebia que ela era suficiente para atender aos objetivos propostos no curso. Um terceiro acreditava que havia tudo que era necessário, porém tinha dúvidas se a qualidade, quantidade e forma de acesso eram suficientes.

Quanto aos recursos disponíveis para o corpo docente, cada IES citou, no mínimo, um, como se segue: salas de aula equipadas, ou não, com computadores e recursos multimídia, retroprojetores, televisores, equipamento de vídeo e DVD, auditório, computadores na sala dos professores e nas salas individuais, acesso à *internet* e *intranet*, escaninho, salas de reuniões, sala de professores, salas individuais para os docentes, impressoras, material de consumo de informática, acesso a bases de dados, laboratórios e suporte na área de informática, cota para xerox de textos, recursos financeiros para visitas técnicas e participação

em eventos, *softwares* como o SAP e jogos de empresas, suporte pedagógico, diário eletrônico, laboratório pedagógico e biblioteca.

Um dos entrevistados fez, ainda, a observação de que a Instituição não media esforços para possibilitar a infra-estrutura que pudesse contribuir para a boa qualidade da aula.

Entre os recursos considerados importantes para o desenvolvimento das competências e não disponibilizados foram relacionados os seguintes: núcleo que trabalhe a questão didático-pedagógica, estrutura adequada à utilização do jogo de empresas, recursos tecnológicos que poderiam melhorar a interação entre aluno e professor, inclusive fora da sala de aula⁸¹, e recursos que poderiam melhorar as condições de temperatura nas salas de aula.

Foram também citados alguns recursos que se apresentavam em quantidade considerada insuficiente ou que precisariam ser melhorados: serviços de suporte administrativo ao ensino, maior quantidade de projetores de multimídia e equipamento de DVD e melhoria no isolamento acústico entre as salas de aula.

Em relação ao papel da infra-estrutura no desenvolvimento de competências, constatou-se, na maior parte dos casos, que ela era considerada um suporte/meio no sentido de facilitar ou melhorar as condições para o desenvolvimento das competências necessárias, tanto para o professor quanto para o aluno.

Segundo a percepção de um dos entrevistados nessas IES, até a ausência de infra-estrutura adequada poderia contribuir para a formação de competências no aluno, pois ele teria que aprender a trabalhar com recursos escassos.

Em outra IES, foi relatado que a utilização inadequada de recursos como o equipamento multimídia acabou prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, pois foi dada muita ênfase ao meio, esquecendo-se do processo.

⁸¹ Não foram citados exemplos desses recursos. Apenas foi dito que eram recursos mais avançados e de alto custo.

Dessa forma, verificou-se que as IES entendiam que a infra-estrutura era importante porém não essencial para a formação de competências.

C / Corpo docente

- *Perfil*

Nas sete Instituições que tinham projetos pedagógicos implementados, foi dito que havia um perfil formatado para o egresso do curso, explicitado nesse projeto. Contudo, em duas delas esse perfil não foi apresentado como aparecia no projeto, tendo sido apenas relacionadas algumas de suas características.

Na IES que ainda não tinha implementado um projeto, o perfil do egresso estava formatado na última proposta elaborada, em 2004. Porém, a despeito da não implementação dessa proposta, um dos entrevistados nessa Instituição acreditava que haveria unanimidade entre os professores do curso quanto à definição do perfil do egresso, como se fosse algo que “pairasse na cabeça” de todos eles.

Entre as seis IES que apresentaram o perfil que estava formatado no projeto/proposta, verificou-se que em uma delas esse perfil correspondia àquele traçado nas DCN do curso de graduação em Administração, com alguns cortes no texto. Em outra, o perfil traçado contemplava itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração e elementos como habilidades avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003. Nas outras quatro instituições, o perfil diferia do que foi traçado pelo MEC tanto nas DCN quanto nos Padrões de Qualidade.

Os perfis traçados para os egressos dos cursos estão apresentados no QUADRO 15.

QUADRO 15

Perfil do egresso do curso de graduação em Administração

(Continua)

IES	Perfil do egresso
1	<p>Presente na proposta de 2004: Capacitado a empreender, administrar e gerir organizações e negócios, com postura ética frente à sociedade; Preparado para atuar de forma eficiente, eficaz e sistêmica nas diversas áreas das organizações; Habilidade de comunicação e relação interpessoal e visão global do meio social, político e cultural no qual está inserido; Contínuo aperfeiçoamento profissional; Preparado para ser um agente de mudança; Conscientizado em relação aos problemas da humanidade (consciência ecológica)</p> <p>Segundo E1.2: “[...]uma pessoa competente, com domínio das técnicas mais atuais, com capacidade de discernimento, de iniciativa, [...] o rol daqueles atributos, vamos dizer, idealizados, que todos esperam estar contribuindo pra sua realização.”</p>
2	<p>Capacidade para gerenciar empreendimentos humanos, sociais, econômicos e culturais; visão humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente; formação técnica e científica para atuar na gestão das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional; competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações; capacidade de coordenar e atuar em equipes multidisciplinares; capacidade de compreender a necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança; capacidade de gerenciar dados e informações visando ao desenvolvimento organizacional; capacidade de utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e fórmulas matemáticas e estabelecendo relações causais e formais entre os fenômenos; capacidade de demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico; capacidade de resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais; capacidade de selecionar estratégias adequadas de ação, visando atender aos interesses organizacionais; capacidade de promover o desenvolvimento humano visando a melhoria de vida nas organizações</p>
3	<p>Capacitado a compreender questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, de forma que demonstre flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no campo de atuação do administrador</p>
6	<p>Capacidade de compreender os conceitos empresariais, sociais e econômicos, estando apto a empreender, administrar e gerir as organizações, pessoas, recursos e processos, de forma ética e socialmente responsável; capacidade de absorver e integrar tecnologias de controle, integração e gerenciamento de processos, visando à maximização de recursos e resultados; capacidade de atuar como agente de mudanças, percebendo, propondo e implementando alterações nas empresas sempre que necessário</p>
11	<p>Internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente; competência para atuar profissionalmente nas organizações, além de desenvolver atividades técnico-científicas próprias de sua profissão; competência para atuar de forma empreendedora tanto externa como internamente, analisando criticamente as organizações, identificando oportunidades, antecipando e promovendo suas transformações; competências para atuar em equipes interdisciplinares; competência para compreender a necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança</p>
17	<p>Segundo E17.1: Perfil focado na “tomada de decisão”, ou seja, “é você preparar o egresso pra tomar as decisões dentro dos mais variados casos que existem dentro de uma empresa.”</p>
18	<p>Segundo E18.1: Dizia respeito à formação de um “agente da transformação”. Esperava-se formar um aluno com conhecimentos para criticar as organizações e seus processos, bem como para propor formas de solucionar os problemas</p>

QUADRO 15

Perfil do egresso do curso de graduação em Administração

(Conclusão)

IES	Perfil do egresso
25	Segundo E25.1: “ <i>capacitado a gerenciar organizações de natureza diversa, com ou sem fins lucrativos, mantendo postura ética em ambiente empresarial, apto a empreender e administrar novos negócios, competente para estabelecer e manter relacionamento, [...] para comunicar-se e desenvolver a compreensão do meio social, político e cultural do qual está inserido, capaz de desenvolver a visão do ambiente social, político e econômico, voltado para o contínuo aperfeiçoamento profissional, capaz de antecipar-se às mudanças de ambiente empresarial globalizado, de modo a introduzir inovações técnicas, nas técnicas de gestão, visando o contínuo aperfeiçoamento do desempenho organizacional.</i> ”

Fonte: Dados da pesquisa

Cada Instituição pesquisada, com exceção de uma, apresentou, no mínimo, um sujeito ao qual o perfil traçado para o egresso pretendia atender, conforme se segue: ao indivíduo, para que se insira no mercado de trabalho (3 casos); à sociedade (5 casos); às instituições e organizações (6 casos).

- *Competências: escopo, definição, atualização, avaliação*

Entre as sete IES pesquisadas que tinham um projeto pedagógico implementado, constatou-se que em apenas uma não haviam sido identificadas e normalizadas as competências e/ou habilidades que deveriam formar o perfil do egresso.

Naquela Instituição que não havia projeto implementado, haviam sido identificadas e normalizadas, na última proposta (2004), as habilidades a serem desenvolvidas no aluno.

Para desenvolver o perfil do egresso, havia sido definido o seguinte, em termos de habilidades e competências: competências ou capacidades (1 caso), competências e habilidades (3 casos), habilidades (3 casos). Uma delas, além de estabelecer as competências e habilidades, definiu as capacidades apresentadas pelo aluno ao final do curso.

O escopo das competências e/ou habilidades definido em cada IES está apresentado no QUADRO 16.

QUADRO 16

**Competências/habilidades que deveriam ser apresentadas pelo egresso
do curso de graduação em Administração**

(Continua)

IES	Competências e habilidades
1	<p>Presente na proposta de 2004: Habilidades de comunicação interpessoal e expressão correta dos documentos técnicos específicos e de interpretação da realidade das organizações; Habilidades de utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações matemáticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos; Habilidade de interagir criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais; Habilidade de demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo; Habilidade de lidar com modelos de gestão inovadores; Habilidade de resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais; Habilidade de ordenar atividades e programas, de decidir entre alternativas e de identificar e dimensionar riscos; Habilidade de selecionar estratégias adequadas de ação, visando à atender interesses interpessoais e institucionais; Habilidade de selecionar procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns</p>
2	<p>Habilidades de: reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos; planejar-se, organizar-se, estabelecer métodos próprios e gerenciar seu tempo e espaço de trabalho; exprimir-se e comunicar-se com seu grupo, com superiores hierárquicos e com subordinados, mantendo um clima de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercícios de negociação e de comunicação interpessoal; utilizar todos os conhecimentos obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, ou seja, ser capaz de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa; ter iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho; refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres); ter raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores, fórmulas matemáticas, para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; optar por uma postura ética e cidadã frente aos desafios sócio-empresariais</p>
3	<p>Habilidades genéricas, referentes a todos os cursos dessa IES: comunicação interpessoal, expressão correta nos documentos técnicos específicos e interpretação da realidade das organizações; utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações matemáticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos; interação criativa face aos diferentes contextos organizacionais e sociais; compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo; capacidade para lidar com modelos inovadores de gestão; resolução de problemas e desafios organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade; ordenação de atividades e programas, identificando e dimensionando riscos para tomada de decisões; seleção de estratégias adequadas de ação, visando ao atendimento de interesses interpessoais e institucionais; seleção de procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns.</p> <p>Presentes nos planos de ensino das disciplinas do curso: desdobramento dessas habilidades em conjuntos de habilidades conceituais, habilidades procedimentais (o fazer) e habilidades atitudinais (o ser)</p>
6	<p>Segundo E6.2, habilidades e competências: <i>“Habilidade de comunicação e expressão; desenvolvimento de raciocínio lógico, crítico e analítico; iniciativa; criatividade; determinação; vontade pra aprender; ser aberto a mudanças e ter percepção de qualidade; desenvolver capacidade de transmitir conhecimento [...]; desenvolver capacidade pra atuar como gestor em todas as áreas da administração, capacidade de realizar consultorias [...]; e desenvolver capacidade pra atuar nos níveis operacionais, gerenciais e estratégicos das organizações.”</i></p>

QUADRO 16

Competências/habilidades que deveriam ser apresentadas pelo egresso do curso de graduação em Administração

(Conclusão)

IES	Competências e habilidades
11	<p>Competências e habilidades agrupadas em humanas, técnicas e conceituais: Humanas – se referiam à formação de um profissional ético, agente de mudanças, às habilidades interpessoais, à capacidade de liderar grupos, negociar e comunicar; Técnicas – diziam respeito à capacidade do aluno em reconhecer e definir problemas, buscar soluções e introduzir modificações no processo de trabalho através de análises técnicas adequadas para estabelecer métodos e programas de trabalho eficazes; Conceituais – se referiam à capacidade do profissional de considerar a organização como um todo, o que incluía a compreensão de como as áreas funcionais se interagem e dependem umas das outras e de como o funcionamento de cada uma afeta as demais. Além disso, procurar entender o relacionamento da organização com o setor, com a comunidade e com o ambiente.</p> <p>Essas foram definidas como sendo a capacidade adquirida pelo aluno, ao término do processo de formação de: expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos, bem como nas relações interpessoais, de forma a auxiliar na interpretação da realidade das organizações; utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações quantitativas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos; interagir criativamente em face dos diferentes contextos organizacionais e sociais; compreender o todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo; lidar com modelos de gestão inovadores; resolver problemas e desafios organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade; ordenar atividades e programas, identificar e dimensionar riscos para tomada de decisões; selecionar estratégias adequadas de ação, visando atender interesses interpessoais e institucionais; selecionar procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns; articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional</p>
17	<p>Competências e habilidades: atuar sob pressão e estabelecer prioridades no gerenciamento de problemas das mais diversas naturezas; dominar uma gama de conceitos que possa ajudá-lo na análise de problemas gerenciais das diversas áreas funcionais, levando-o à tomada de decisão e à implementação eficaz de seus projetos; conhecer a complexidade das inter-relações existentes entre as diversas áreas funcionais da empresa bem como a integração dos diferentes objetivos dessas áreas em uma política gerencial adequada ao interesse da organização como um todo; adquirir uma sólida compreensão dos problemas concernentes à direção, coordenação e condução da empresa como uma unidade integral; ampliar seu marco de referência em relação ao ambiente no qual a empresa desenvolve suas atividades, ou seja, nos campos econômico, político, social, ecológico e da concorrência; estar dotado de sólido fundamento prático e teórico nas ênfases em finanças e administração estratégica</p>
25	<p>Competências ou capacidades, segundo E25.1: lidar com ambientes de acirrada competitividade entre as organizações, exigências de inovações tecnológicas, gerenciais, de gestão ambiental e orientação para serviços; desenvolver <i>espírito crítico</i>; desenvolver “<i>vasta compreensão de realidades de problemáticas administrativa; desenvolver a capacidade de aprender a aprender; a criatividade; construir atitudes e valores orientados para a cidadania, consoante com preceitos humanistas e éticos; compreender a abordagem sistêmica no trato dos problemas administrativos e gerenciais; promover a reflexão e compreensão da realidade social e suas diversas interações; otimizar resultados e minimizar riscos; desenvolver conhecimento e domínio técnico da gestão de processo; desenvolver espírito científico; buscar permanentemente o aperfeiçoamento profissional.</i>”</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Em uma dessas IES, os entrevistados acreditavam que existiam competências que eram desenvolvidas nos alunos além das explicitadas no projeto pedagógico, porém não sabiam dizer quais seriam elas. Nesse caso, um deles entendia que as características do professor influenciavam nos tipos de competências que eram desenvolvidas no aluno.

Em outra Instituição, foi dito que as competências desenvolvidas nos alunos se limitavam àquelas previstas no projeto.

Segundo foi constatado, essas competências e habilidades listadas pelas cinco primeiras IES foram retiradas de uma ou mais referências, conforme se segue: ENC-Provão realizado nos anos de 1996 a 2003 – parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de Administração; DCN dos Cursos de Graduação (Parecer CNE/CES n. 146/2002); Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração (BRASIL, 1998c). O mesmo não se pode afirmar no caso das duas últimas IES.

Entre essas sete Instituições que definiram competências e/ou habilidades para o egresso, uma disse que as mesmas não eram explicitadas para os alunos do curso. Conforme afirmou o entrevistado nessa IES, não havia intenção de fazê-lo. Ele disse não ver sentido nessa explicitação, pois considerava a competência “relativa”. Isso significa que os alunos iriam adquirir competências diferenciadas.

Entre as seis IES restantes, cinco explicitavam para os alunos da seguinte maneira: em encontro realizado com os ingressantes no curso, no início do semestre letivo (2 casos) e também por meio do *Manual do Aluno*, presente no *site* institucional (1 caso); por meio dos planos de ensino das disciplinas (1 caso); e processo de explicitação contínuo, especialmente quando havia alguma atividade extracurricular ou eventos (1 caso). Apenas uma IES não apresentou como eram explicitadas as competências e/ou habilidades para os alunos.

Sobre esse processo, um dos entrevistados nessas Instituições declarou que as competências/habilidades deveriam ser reforçadas no decorrer do curso, e não somente no momento do ingresso do aluno, como era feito até então.

Apenas uma IES, entre as sete, disse que para definir as competências do profissional a ser formado no curso haviam sido utilizados meios como: legislação do MEC, dados obtidos em pesquisas realizadas pela instituição e vivência, experiência e percepção dos professores

que participaram do processo de reformulação do projeto pedagógico. Nas demais IES não foi possível obter essa informação dos entrevistados. Contudo, conforme apresentado anteriormente, outras quatro instituições definiram as competências e/ou habilidades do egresso com base em referências do MEC (DCN, Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração e ENC-Provão).

Entre os fatores que dificultavam a definição das competências a serem formadas no aluno, foi apurado o seguinte: necessidade de monitoramento constante do ambiente externo, a fim de obter informações sobre as necessidades da sociedade (1 caso), subjetividade de quem constrói esses elementos, pois enquanto algumas pessoas têm clara visão da realidade social, outros têm visão mais acadêmica (1 caso).

Sobre a atualização das competências a serem formadas, entre as seis IES que as tinham definido no projeto pedagógico implementado, verificou-se o seguinte: não tinha havido atualização desde a inserção das competências e/ou habilidades pela primeira vez no projeto do curso (3 casos); e não foi possível obter essa informação (3 casos).

Em um caso, a justificativa dada para a não atualização foi de que o curso era novo (iniciado em 2000). Em outro, foi dito que, apesar de elas terem sido inseridas no projeto reformulado em 2001, acreditava-se que novas competências poderiam estar sendo exigidas do administrador e que os professores poderiam estar trabalhando essas competências, mesmo não estando presentes no projeto do curso.

Entre sete IES, cada uma citou, no mínimo, um fator que sinalizaria a necessidade de atualização das competências do egresso, conforme as demandas advindas de: organizações/mercado de trabalho (6 casos); alunos (2 casos); da sociedade (1 caso); e legislação – alteração nas DCN (1 caso).

Esses fatores poderiam ser captados, conforme apresentado em sete casos, por meio de: docentes, incluindo aqueles que mantêm algum tipo de contato com o mercado (5 casos);

discentes – em reuniões, avaliações etc (2 casos); egressos do curso (2 casos); conselho consultor da IES, formado por profissionais de mercado (1 caso); Fórum de Pró-Reitores (1 caso); e profissionais do mercado com os quais a Instituição tenha contato (1 caso).

Sobre o processo de avaliação da aquisição de competências pelo aluno, algumas constatações foram feitas nas seis IES que, além de ter um projeto pedagógico implementado, haviam identificado competências e/ou habilidades para o egresso. Em um caso, afirmou-se que as avaliações não verificavam a aquisição das competências e/ou habilidades. Acreditava-se que ainda era avaliado o conhecimento, somente. Falou-se também da necessidade de se implantar um sistema de avaliação processual no curso.

Em dois casos, a crença era de que havia professores que poderiam estar avaliando competências, enquanto outros, não. Numa quarta IES, foi dito que as disciplinas não contemplavam meios formais para avaliar a aquisição de competências pelos alunos. Em outra, acreditava-se que a maior parte das avaliações ainda considerava conteúdos. Numa última IES, o entrevistado disse que as avaliações consideravam a formação de competências, porém afirmou que isso não era feito de uma forma clara.

Ainda, um dos entrevistados nessas IES ressaltou que era esperado do professor avaliar o desenvolvimento das habilidades propostas, e por isso deveria haver preocupação de sua parte em construir todo o processo em função desse modelo, o que inclui as avaliações. Por outro lado, ponderou que existia uma real dificuldade dos docentes para se colocar em prática o modelo de formação baseada em competências.

Naquela IES em que não havia projeto pedagógico implementado, porém havia definido habilidades para o egresso na última proposta elaborada (2004), os entrevistados acreditavam que alguns professores poderiam estar avaliando competências nos alunos. Um deles deu como exemplo a sua própria experiência utilizando situações-problema em sala de

aula. Ele afirmou que tinha claras as competências que pretendia formar e avaliar com aquelas atividades.

Entre os fatores que dificultavam a avaliação de competências nos alunos foi dito o seguinte: acompanhamento do processo pela Coordenação de Curso e pela Coordenação Pedagógica, tendo em vista a quantidade de professores no curso e também de avaliações aplicadas (1 caso); e dificuldade em mudar a cultura dos docentes, que, ao invés de fazerem uma avaliação processual, ao longo do semestre, esperavam ajuntar conteúdo para avaliar (1 caso).

Em síntese, destacam-se alguns resultados encontrados. No caso de cinco Instituições, as competências e/ou habilidades que se pretendia formar haviam sido retiradas de pelo menos uma das referências a seguir: ENC-Provão realizado nos anos de 1996 a 2003 – parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de administração; DCN dos Cursos de Graduação (Parecer CNE/CES 146/2002); e Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração.

Em cinco IES foi possível verificar que as competências e/ou habilidades que se pretendia formar nos alunos lhes eram explicitadas. Porém, somente em três casos isso apareceu como um processo contínuo, em uma das formas a seguir: informação disponibilizada no *Manual do Aluno*, presente no *site* institucional; presentes nos planos de ensino das disciplinas; e processo contínuo, especialmente quando havia alguma atividade extracurricular ou eventos.

D / Corpo docente

- *Competências: escopo, definição, desenvolvimento e avaliação*

Em duas das oito IES pesquisadas, verificou-se que haviam sido identificadas e normalizadas as competências para o corpo docente. Uma delas era a Instituição que não tinha

um projeto pedagógico implementado, mas que tinha, na proposta elaborada em 2004, definido as competências para os docentes.

Numa terceira IES, foi encontrado um código de posturas, que servia de base para que os professores pautassem os seus comportamentos no tratamento ao aluno. Em outro caso, foi dito que, formalmente as competências do docente não estavam definidas, porém, informalmente, sim. Em três casos foi falado que elas não haviam sido identificadas e normalizadas no projeto pedagógico. Em um outro, não foi possível obter essa informação.

Em nenhuma das instituições foi possível obter a informação, por intermédio dos entrevistados, sobre os meios utilizados para definir as competências do corpo docente.

Nas duas IES que tinham identificado competências para os docentes, verificou-se que essas não estavam definidas por áreas.

A despeito de algumas instituições não terem explícitas competências para os docentes nos projetos pedagógicos, em sete delas apareceu algum tipo de “competência” esperada no docente, segundo a fala dos entrevistados. O QUADRO 17 apresenta essas informações:

QUADRO 17
“Competências” esperadas no corpo docente

IES	Competências
1	<p>Presente na proposta elaborada em 2004: competência didática, pedagógica e científica; capacidade de liderança; habilidade de comunicação e relação interpessoal; responsabilidade; criatividade; contínuo aperfeiçoamento profissional; conscientização do seu papel fundamental como catalisador de mudanças positivas na sociedade; respeito e acuidade na relação com os alunos; rigor no processo pedagógico; respeito aos valores institucionais; obediência aos projetos de conteúdos das disciplinas; promoção de atividades enriquecedoras/inovadoras; professor como símbolo/cidadão; respeito aos valores éticos e morais; valorizar o trabalho em equipe; respeito às opiniões alheias (diversidade); comprometimento com as suas funções; promoção do progresso da ciência e sua difusão junto aos alunos (todo trabalho publicado deverá ser socializado junto à graduação); criar ambiente das relações interpessoais para o crescimento pessoal e profissional de professores e alunos; promoção da formação ética, social e ambiental; visão crítica e analítica da realidade das organizações; promover uma visão realista das organizações, dosando com uma visão idealista (filosofia verdadeira); criar espaço para mudanças; estimular os alunos para que sejam agentes transformadores; ser proativo no ato de estudar; contribuir de forma criativa, inovadora e proativa para o crescimento do conhecimento individual e profissional; resgatar os valores do papel do professor como educador; exercer e preservar com excelência os valores da cátedra (os valores próprios do papel de professor); identificar com clareza os papéis na relação docente/discente; manter alto nível de relação entre colegas no corpo docente; comportar-se segundo elevados padrões éticos nas relações com seus pares, alunos, superiores e funcionários; melhorar a capacitação dos professores que estarão atuando nesse novo modelo; atuar preservando a missão, valores e objetivos do projeto pedagógico.</p> <p>Segundo E1.2: “A exigência de que ele [...] dê aulas e faça pesquisa, escreva seu texto, é talvez a expressão mais acabada daquilo que se espera dele.”</p>
2	<p>Segundo E2.3: ainda se avalia, basicamente, o conhecimento referente à área, adquirido academicamente ou na atuação profissional. Além disso, algumas coisas mais simples em termos de atitude, a exemplo do potencial no trato com o aluno</p> <p>Segundo E2.2: gerenciamento da aprendizagem</p>
3	<p>Segundo E3.2: comprometimento e organização: entregar e lançar notas dentro dos prazos, comparecer a reuniões, participar das manifestações da instituição. “<i>Ser ele profissional que vai corresponder a essa dinâmica da organização.</i>”</p>
6	<p>Segundo E6.1: ter, não só conhecimentos mas, também habilidades e atitudes (não foram detalhados)</p>
11	<p>Código de posturas, segundo E11.1: “<i>tem uma série de coisas aqui, que vai desde a chamada, como é que deve fazer chamada [...], abono de falta [...], celular em sala de aula [...], trabalhos, se copiar da internet é nota zero, avaliação [...], comportamento com o aluno, postura.</i>”</p>
17	<p>No projeto pedagógico, segundo E17.1: “<i>a gente olha essa questão da pessoa, da questão ética, da questão moral, e também da titulação do professor – se a titulação dele está coerente com a disciplina que ele vai lecionar. [...] Mas há um ponto também fundamental na admissão de professor que [...] é a atividade profissional dele.[...] A gente sempre procura privilegiar o professor que tenha uma experiência profissional.[...] Tem também essa questão que é muito forte, que é a questão das competências e habilidades dele na área empresarial.</i>”</p> <p>Avaliado no dia-a-dia: relacionamento com os alunos (competência de relações humanas), cumprimento de prazos, uso dos recursos institucionais.</p>
25	<p>Segundo E25.1: “<i>ter um saber prático, um saber vivencial e um saber teórico, a questão dessa habilidade interpessoal em sala de aula [...], ele aderir ao nosso projeto pedagógico nas construções interdisciplinares, a gente considera essencial[...].</i>”</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As “competências” esperadas dos professores eram explicitadas a eles, como afirmado em seis casos. Em um deles foi dito que isso era feito no momento da entrevista de seleção e em outros dois, quando o professor ingressava no curso e também em reuniões.

Segundo os entrevistados em sete IES vinham sendo encontradas as “competências” esperadas nos docentes, porém alguns deles fizeram ressalvas: E2.3 – Isso acontecia em um nível mais simples, pois, caso se aprofundasse ou detalhasse mais as “competências” docentes, talvez fossem encontradas lacunas; E2.2 – Em termos de conhecimentos sim, porém, não em termos de gerenciamento da aprendizagem; E6.2 – Às vezes, em situação de substituição de professor, era necessário abrir mão de algum critério, o que poderia levar ao insucesso na escolha; E11.1 – Em termos de formação e experiência.

Em dois casos, os entrevistados consideravam que a exigência de experiência profissional possibilitava maior margem de acerto na escolha do professor. Um deles acrescentou a isso a exigência de titulação.

Por fim, em dois casos os entrevistados ressaltaram que percebiam nos professores carências em termos de conhecimentos didático-pedagógicos, resultado do próprio processo de formação de docentes, especialmente os cursos *stricto sensu*, que não enfatizavam esse tipo de conhecimento.

A existência de diferenças entre as “competências” que possuíam os docentes e aquelas esperadas foram relatadas em sete casos. Em quatro deles, os entrevistados acreditavam que a Instituição não tinha ações para tentar reduzir essas diferenças. Em geral, as Coordenações de Curso conversavam com o professor em questão, apontando os pontos falhos e a necessidade de melhoria. Em um caso foi dito que, se o desempenho não fosse melhorado, o professor poderia vir a ser substituído, sendo desligado do curso e, às vezes, da Instituição.

Nas demais IES (3), foram relatadas as seguintes ações: desenvolvimento de um planejamento, entre coordenação e professor, para a melhoria dos pontos falhos (1 caso); se o professor era recém-contratado ou tivesse “potencial”, era acompanhado e orientado pelas coordenações de curso e pedagógica, do contrário, era desligado do curso (1 caso); e a Instituição promovia seminários didático-pedagógicos (1 caso).

Em uma das IES, foram relatadas dificuldades para acompanhar e capacitar o corpo docente, tendo em vista que a maior parte dele era contratada em regime horista, o que levava muitos professores a terem diversas atividades – às vezes, em várias Instituições.

Foram considerados fatores que dificultavam a verificação das competências nos docentes, em três casos, os que se seguem: durante a contratação, sempre será uma impressão do momento, porém no dia-a-dia é que elas serão conhecidas; a falta de imparcialidade do aluno na hora da avaliação do professor; e a cultura de se preservar a autonomia do professor em sala de aula, o que dificultava a avaliação durante a aula.

Sobre os investimentos das Instituições no desenvolvimento das competências dos docentes, em cada caso foi apresentado, no mínimo, um dos itens a seguir: investimentos centrados na titulação; disponibilização de recursos para a participação em eventos nacionais e internacionais; custeio de cursos *stricto sensu*; realização de eventos como cursos, seminários e encontros, com ênfase dada aos de cunho didático-pedagógico; financiamento de pesquisas; pagamento de cursos diversos; e apoio a publicações.

Em um dos casos, o entrevistado enfatizou que não se lembrava de programas institucionais, ao menos nos últimos dez anos, que estivessem voltados para a questão pedagógica, apesar de isso ser demandado por alguns professores.

Em dois casos, os entrevistados disseram não perceber como sendo uma preocupação da Instituição o investimento no corpo docente, sendo que um deles disse que ela investia pouco.

Entre os fatores considerados dificultadores desse processo de desenvolvimento, encontrou-se, em três casos, o seguinte: ligados ao aspecto financeiro – disponibilização de recursos, previsão orçamentária; e o fato de a maior parte dos docentes trabalhar em regime horista.

Em relação à avaliação dos docentes, verificou-se que, basicamente, quem os avaliava eram os alunos, em processos formais realizados semestralmente ou informalmente, por meio de *feedback* dado a qualquer momento durante do semestre. Em apenas uma Instituição foi dito que não havia qualquer tipo de avaliação sistematizada e periódica; somente o *feedback* informal dos alunos. Em dois casos, eram feitas duas avaliações semestrais.

Em duas IES, foi explicitado que a nota recebida pelo professor nessas avaliações determinava a intervenção, ou não, da Coordenação de Curso e/ou da Coordenação Pedagógica. Escores inferiores aos limites predeterminados levavam as Coordenações a conversar com o professor e a analisar o tipo de ação corretiva a ser adotada.

Havia também a avaliação de docentes realizada pela Coordenação do Curso, semestralmente, em processo formal (2 casos) e por meio de reuniões com os professores de cada turma, todo semestre (1 caso).

Segundo os entrevistados nessas IES, entre os fatores que dificultavam essa avaliação dos docentes estavam: falta de interesse dos alunos em participar, levando a um baixo número de avaliações; falta de imparcialidade do aluno; e cultura de resistência à avaliação, advinda de alunos e professores. Essas dificuldades, por sua vez, poderiam levar a distorções nos resultados aferidos nesses processos de avaliação.

Em síntese, destacam-se alguns resultados encontrados. Na maioria das instituições (6), as competências que o corpo docente deveria ter não haviam sido normalizadas no projeto pedagógico do curso. Contudo, os entrevistados em sete delas apresentaram alguns quesitos que os professores deveriam possuir. Alguns desses poderiam ser, minimamente, identificados

nos processos de seleção, enquanto outros, não. Nesse último caso, apostava-se, especialmente, na experiência profissional e na titulação apresentada, como forma de “garantir” que o docente tivesse os saberes necessários – teóricos e práticos.

Entre as “competências” exigidas aos docentes, foram encontrados quesitos que não diziam respeito diretamente à sua atuação em sala de aula, tais como: organização e comprometimento, o que compreendia entregar e lançar notas nos prazos estabelecidos, comparecer a reuniões, participar das diversas manifestações da IES e cumprir prazos diversos.

Carências em termos didático-pedagógicos foram apontadas. Entendia-se que os cursos, em especial os *stricto sensu*, não preparavam seus alunos para a carreira docente.

- *Crítérios de contratação, formação e processo de seleção*

Para a contratação de professores, cada uma das IES citou, no mínimo, um dos critérios a seguir: experiência profissional/base prática (7 casos), titulação/formação acadêmica (7 casos), habilitação na área da disciplina (4 casos), didática/clareza na exposição (4 casos), experiência acadêmica (3 casos), conhecimento sobre o tema da disciplina/base teórica (2 casos), capacidade de interação/questão interpessoal (2 casos), produção científica – pesquisa/publicação (1 caso), postura (1 caso), traje (1 caso), linguagem (1 caso) e idoneidade moral (1 caso).

Conforme foi constatado, a experiência profissional só não apareceu como critério de seleção em uma IES, cujo entrevistado disse que a titulação era o principal critério. Segundo ele, havia uma cultura de que a maior titulação conferiria ao candidato a competência necessária para que pudesse ingressar na Instituição.

Em outro caso, foi dito que a titulação era o primeiro critério considerado, tendo em vista a imposição do MEC.

A despeito da importância assumida pela experiência profissional nesses cursos, o entrevistado em uma das IES disse que dependeria da disciplina e da necessidade do curso se seria priorizada a experiência profissional ou a formação acadêmica.

Em outro caso, foi dito que a expectativa de a Instituição tornar-se uma universidade estava levando à priorização de professores com perfil acadêmico, ou seja, titulados em mestrado ou doutorado, com produção acadêmica.

A experiência acadêmica, por sua vez, apareceu em menos da metade dos casos como critério de contratação. Em uma das Instituições pesquisadas, o entrevistado disse que ela não era essencial e que durante o processo de seleção era considerado o potencial do candidato. Disse também que mesmo que ele não tivesse experiência seria adquirida em um ou dois semestres atuando como professor.

Outro aspecto levantado está relacionado à exigência de que os professores tivessem formação nas competências que deveriam formar nos alunos. Em cinco IES, verificou-se o seguinte: não se buscava no professor, ao menos explicitamente, as habilidades que se pretendia formar no aluno (1 caso); o docente deveria ter titulação/formação e/ou experiência profissional na área da disciplina (4 casos). De acordo com um dos entrevistados nessas IES, o professor tinha que ter um “saber específico”, que poderia ser teórico ou prático. Nas três IES restantes, não foi obtida essa informação.

Em relação ao processo de seleção externa de docentes, verificou-se o que se segue: análise de currículo (todos os casos), aula para uma banca examinadora (7 casos), entrevista (todos os casos), redação (1 caso), prova de conhecimento específico sobre o tema da disciplina (2 casos).

Em um dos casos, foi dito ainda que, se o recrutamento ocorresse por meio de edital divulgado publicamente, havia análise de currículo, prova de conhecimento específico sobre o

tema da disciplina, aula para uma banca examinadora e entrevista. Porém, se ocorresse via indicação, era apenas analisado o currículo e feita entrevista.

Os entrevistados em uma dessas IES entendiam que nos processos seletivos, basicamente, mediam-se conhecimentos, capacidade de desenvolvimento do conteúdo e aspectos mais simples em termos de atitude. Assim, outras capacidades, como a condução do processo de ensino-aprendizagem, só ficavam visíveis quando o professor já estivesse em atuação.

Outro entrevistado disse que nos processos seletivos, muitas vezes, não era possível avaliar a competência técnica do professor. Então, ele partia do pressuposto de que ele a tinha adquirido, tendo em vista a sua formação, titulação e experiência profissional.

A título de síntese, a experiência profissional/base prática e a titulação/formação acadêmica foram os critérios de contratação que apareceram na maior parte das instituições. Em seguida, vieram habilitação na área da disciplina e didática/clareza na exposição. A experiência acadêmica foi citada em apenas três dos oito casos.

- *Articulação prática e conteúdo e forma de dar aula*

Sobre o questionamento a respeito da articulação entre a prática docente e o conteúdo curricular, verificou-se, em três casos, que o professor tinha bastante autonomia para realizar o seu trabalho, conforme afirmações dos entrevistados, o que dificultou responder à questão. Nas outras cinco IES, não foi possível obter essa informação.

Em uma dessas IES, foi dito que era difícil acompanhar e avaliar como isso ocorria, uma vez que não existia uma Coordenação Pedagógica no curso. Segundo um dos entrevistados nessa IES, o professor recebia apenas a ementa da disciplina e, em seguida, ele mesmo definia o conteúdo e os métodos. Afirmou, por fim, que era muito difícil o órgão colegiado do curso interferir na prática docente.

Em outra IES também foi dito que essa articulação ficava muito a critério do professor, em especial os mais antigos na Instituição. Em relação aos mais novos, um dos entrevistados disse que a Coordenação de Curso até dava “palpites”. Porém, quanto aos mais antigos, que já possuíam uma forma de atuar, era difícil provocar mudanças.

Em uma terceira IES, o entrevistado disse que havia formas bastante diversificadas e que a sala de aula era um espaço do professor. Disse também que não havia direcionamento da Instituição sobre como essa prática deveria ocorrer. As intervenções somente ocorriam quando eram percebidas deficiências no processo de ensino e aprendizagem.

Quando se questionou se após as alterações ocorridas no projeto pedagógico do curso havia mudado a forma como os professores davam as suas aulas, foram feitas as constatações a seguir: havia expectativas de que isso tivesse ocorrido, pois com a definição de dois eixos de formação no curso – gestão e empreendedorismo –, esperava-se que os professores dessem foco nesses aspectos, e não mais em questões meramente operacionais, o que, no entendimento do entrevistado, transformava a preparação da aula, o seu desenvolvimento e o processo de avaliação (1 caso); o entrevistado disse que havia expectativas de que os professores elaborassem todo o processo de aprendizado em função do modelo baseado nas competências, porém ele percebia que esse modelo ainda estava mais no “papel”. Segundo ele, os professores tinham dificuldades para colocar em prática o modelo (1 caso); nas demais IES que também tinham um projeto pedagógico implementado, não foi possível obter informações a esse respeito (5 casos).

A título de síntese, destaca-se que em nenhum dos casos foi possível obter informações sobre como ocorria a articulação entre a prática docente e o conteúdo curricular. Em três casos, ficou constatado que o professor tinha bastante autonomia para realizar o seu trabalho, o que levava ao “quase” desconhecimento por parte dos dirigentes dos cursos quanto à sua forma de atuação em sala de aula. Ou seja, quanto aos princípios didático-pedagógicos

que embasavam a sua atuação, o que envolve as metodologias utilizadas, a forma como se conduz a aula e o modo como o processo de avaliação ocorre. Dessa maneira, não foi possível obter também informações sobre alterações que possam ter ocorrido na forma como os professores davam as aulas, a partir da inserção da noção de competências nos cursos. Em dois casos, falou-se apenas que havia expectativas de que os professores elaborassem todo o processo de aprendizado em função do novo modelo, baseado nas competências.

E / Uso da noção de competências

- *Adoção e resultados*

Em duas IES, foi dito que a adoção da noção de competências possibilitou reais mudanças no curso. Em uma delas, porém, essas mudanças não foram explicitadas e na outra o entrevistado disse que ela passou a nortear todas as ações dos docentes, da Coordenação e da Instituição, tanto no planejamento das atividades quanto no dia-a-dia em sala de aula, direcionados pelo perfil do egresso. Segundo ele, a partir daí todas as competências dos docentes, da Coordenação e da Instituição haviam sido modificadas para se chegar àquele perfil de egresso desejado.

Em um outro caso, verificou-se que não havia acompanhamento no curso que possibilitasse essa informação.

Na IES que não tinha um projeto pedagógico implementado, um dos entrevistados disse que o uso da noção de competências levaria a um profundo repensar da prática docente, especialmente do processo da avaliação, que deveria englobar todas as atividades importantes para a formação do aluno. O outro, por sua vez, acreditava que não traria muita diferenciação, pois para ele, a estrutura existente já possibilitava desenvolver competências.

Nas IES restantes (4), nada foi informado a esse respeito.

Sobre o que ainda era preciso fazer para que a noção de competências possibilitasse mudanças efetivas no curso, verificou-se, em cinco das IES que tinham um projeto pedagógico implementado, o que se segue.

Em um caso, um dos entrevistados entendia que era necessária uma reflexão para que isso pudesse ser trabalhado de maneira mais organizada, sistematizada. Em outro, o entrevistado disse que, apesar de acreditar que alguns professores tinham avançado um pouco mais do que outros em direção ao modelo de competências, todos deveriam estar envolvidos no processo para que ele fosse realmente viabilizado. Era necessário insistir no modelo, alterando a sua operacionalização. Para que as mudanças pudessem ocorrer, seriam necessárias mudanças no próprio corpo docente, na forma como dava aula.

Numa terceira instituição, foi dito que ainda era necessário capacitar os docentes, pois alguns eram capacitados em termos de experiência profissional e/ou tinham ótimo perfil acadêmico, porém não tinham adequada prática pedagógica.

Em outro caso, o entrevistado disse que melhores resultados seriam alcançados a partir do momento em que os professores conseguissem mostrar para os alunos a aplicabilidade daqueles conhecimentos que estavam transmitindo.

Por fim, numa outra IES o entrevistado entendia que era necessário melhorar os processos de construção de competências prévias necessárias ao discente para que ele ingressasse no ensino superior. Além disso, ele falou que o fato de a maior parte dos docentes trabalhar como “horista” dificultava a construção de uma identidade com o modelo, considerado “extremamente complexo”.

O uso da noção de competências no ensino em Administração foi considerado importante pelos entrevistados em seis IES. Nas duas restantes, essa importância não foi relatada. Segundo eles, a sua importância era devida ao fato de incorporar no curso uma visão mais crítica; de o aluno precisar desenvolver competências para que possa fazer algo

interessante para a sociedade e o mercado; de trabalhar com o próprio resultado; de nortear o curso e a prática profissional do aluno; de reintegrar o conhecimento, levando à superação da visão fragmentada do conhecimento e, logo, rompendo com o modelo taylorista de ensino; de acrescentar muito para o aluno em termos de habilidades; de possibilitar ao aluno uma visão sistêmica; de formar alunos com perfis diferenciados; de desenvolver as habilidades relacionadas à teoria, possibilitando ao aluno maior chance de êxito no exercício profissional; e de possibilitar formar no aluno competências “genéricas” (sociais).

Além disso, dois entrevistados nessas IES disseram que consideravam importante o uso dessa noção em qualquer curso, não só em Administração.

Outros dois fizeram ressalvas, a despeito de considerarem o uso dessa noção como importante. Um deles disse que a importância estava em possibilitar o trabalho com o próprio resultado, o que não era, contudo, medido até então. Outro disse que possibilita superar a visão fragmentada do conhecimento, mas que para isso era necessário que os professores superassem as dificuldades geradas pela sua própria formação dentro desse mesmo modelo.

Os entrevistados em cinco Instituições relataram o que representava para eles uma formação baseada em competências. Segundo um deles, representava uma reflexão profunda a respeito de como o processo formativo ocorria, envolvendo a identificação concreta das competências dos profissionais e dos gestores, e o desdobramento dessas competências para dentro desse processo formativo.

Em outra IES, um dos entrevistados disse que representava orientar todas as disciplinas para um ponto comum, um foco, que, no curso, dizia respeito à orientação para formar o perfil estabelecido para o administrador. O outro, por sua vez, entendia que representava pensar no aluno inserido numa realidade para que ele aprendesse a ler, compreender, intervir, organizar, enfim, a lidar com essa realidade, contribuindo com a sociedade.

Em outro caso, foi dito que uma formação baseada em competências representava formar o indivíduo com capacidade para pensar e fazer o trabalho esperado em sua área profissional, sob quaisquer circunstâncias que se apresentem, não apenas reproduzindo, mas, refletindo e atuando sobre a situação colocada. Desta maneira, ela romperia com o modelo taylorista no ensino.

Em outra Instituição, o entrevistado disse que representava um ideal difícil de ser atingido.

Por fim, em outra IES foi dito que representava um grande desafio, implicando leitura permanente para identificar quais competências o mercado esperava nos profissionais, quais competências prévias tinha o aluno e quais deveriam ter os docentes visando à formação de competências nos alunos.

Quanto à aferição dos resultados gerados a partir da ênfase na formação por competências, em cinco das sete IES que tinham um projeto pedagógico implementado foram obtidas informações como as que se seguem. Em uma foi dito que não havia avaliação precisa do processo. Em outra, afirmou-se que havia poucos dados e que seria prematuro tirar conclusões, uma vez que a primeira turma tinha acabado de se formar, não havendo, ainda, avaliação de egressos. Numa terceira, o entrevistado falou que não havia acompanhamento do processo de formação das competências no curso por parte da Coordenação e enfatizou as dificuldades para que isso ocorresse, a não ser que houvesse uma pessoa específica no curso para acompanhar o processo. Numa outra IES, um entrevistado disse que era possível perceber como o curso caminhava a partir do contato com os alunos e dos resultados apresentados em termos de trabalho de final de curso. Além disso, havia o retorno dado por egressos, informalmente, quanto ao que percebiam a respeito do curso. Em outra instituição, o entrevistado disse que se buscavam informações em fontes como o trabalho interdisciplinar e

o próprio aluno, a partir daquilo que ele desenvolvia e de sua postura. Desta maneira, ele disse que era possível ver se as competências “realmente estão ou não acontecendo.”

Em síntese, destaca-se que, quanto ao processo de formação, não se pode afirmar, em nenhum dos casos, que ele realmente estivesse baseado na formação de competências nos estudantes. De um lado, existia uma série de recursos e atividades nos cursos que poderiam contribuir com a formação de competências nos alunos; de outro, havia o espaço da sala de aula, entregue aos professores na “expectativa”, demonstrada em alguns casos, de que esses atuassem de forma a desenvolver as competências nos alunos. Nesse sentido, cabia ao professor, em última instância, definir todo o planejamento e a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. E isso se dava, caso a caso, conforme os seus pressupostos, seus interesses, seus conhecimentos e sua experiência, entre outros.

6 RESULTADOS DA TERCEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO: OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS

A partir dos dados obtidos na segunda fase da pesquisa de campo, novas reflexões e questionamentos surgiram, levando à necessidade de se realizar uma investigação mais estreita a respeito da presença dos elementos que caracterizam a Pedagogia das Competências nos cursos, visando melhor compreender a inserção dessa noção nos cursos.

Dessa maneira, buscou-se resgatar, por meio da literatura, quais elementos caracterizavam aquilo que vinha sendo identificado como Pedagogia das Competências. A partir daí, novas categorias para estudo foram estabelecidas, a saber: organização curricular, métodos de ensino/aprendizagem, processo de avaliação e papéis dos sujeitos. Essas, por sua vez, originaram 15 subcategorias, que foram, em seguida, subdivididas, totalizando 36 subcategorias (QUADRO 12). São elas, então, a base da análise que se apresenta na seqüência.

A terceira fase da pesquisa de campo visava mapear os aspectos que caracterizavam a inserção da noção de competências no planejamento e desenvolvimento das atividades de formação de duas Instituições de Educação Superior. O foco dessa fase centralizava-se na seguinte pergunta: *Quais dos elementos que caracterizam a pedagogia das competências estão presentes nos cursos pesquisados?*

Nos itens **6.1** e **6.2** são apresentadas a descrição e a análise dos dados coletados e no item **6.3** apresentam-se algumas conclusões referentes aos dados coletados.

6.1 IES 3

No primeiro semestre de 2004, foi implementada uma nova matriz curricular no curso de Administração desta IES, que foi resultado do trabalho entre a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Curso e o corpo docente.

As mudanças foram feitas com base nas observações dos professores, que ofereceram sugestões tais como alterar a seqüência de algumas disciplinas e extinguir outras. Além disso, foram considerados os resultados das avaliações semestrais feitas pelos alunos referentes às disciplinas.

O currículo apresentava-se na forma de disciplinas, porém, a fim de evitar a sua compartimentação, dava-se muita importância no curso à interdisciplinaridade, como dito pelos entrevistados (E3.3). Por outro lado, a despeito dessa afirmação, eles disseram também que não estavam conseguindo levar adiante a atividade (trabalho) interdisciplinar: *“E a atividade da interdisciplinaridade que a gente não tem conseguido. [...] Por que, também, falta o quê? Um conhecimento do professor do que é esse trabalho interdisciplinar, o que a gente chama de interdisciplinar”* (E3.3).

Sobre a consideração da transversalidade no curso, os entrevistados disseram que o trabalho a esse respeito com os professores estava ainda no início: *“Nós começamos trabalhando a disciplina com eles, depois a multi, até chegar à transdisciplinaridade, à transversalidade. Mas eles ainda têm dificuldade [...]. Os conceitos eles não são muito claros pra eles. Então, agora nós tamos trabalhando tudo isso [....]”* (E3.3)

No plano de ensino de cada uma das disciplinas, estavam definidas as habilidades que deveriam formar, pertencentes a três grupos: conceituais, procedimentais e atitudinais. Além disso, também constava nesses planos o conteúdo programático.

As ementas tinham sido definidas pela Coordenação de Curso, que, juntamente com os professores de cada disciplina, definia também os conteúdos. Esses conteúdos, por sua vez, estavam associados às habilidades, como afirmaram os entrevistados (E3.3).

Elementos do saber-fazer estavam presentes nas disciplinas, na forma das habilidades procedimentais e do saber-ser, nas habilidades atitudinais. As habilidades conceituais “*a gente fala que é o saber*”, afirmaram os entrevistados (E3.3).

Segundo eles, o conceitual referia-se ao “*nível mais primário do conhecimento.[...] Conhece, foi apresentado. Esse conhecimento é uma apresentação*” (E3.3). O procedimental, por sua vez, refere-se a alguns princípios que são geradores de uma atitude. Esperava-se, então, a partir desse procedimental, que o aluno “*dê conta [...] de analisar, interpretar e tomar uma posição*” (E3.3). Por fim, eles complementaram com o seguinte:

“Quando a gente fala muito desse procedimental e desse atitudinal, é formar essa consciência da atitude mesmo, que vai servir pro trabalho, pra vida. Não é só, não; é só o meu umbigo, mas um envolvimento todo que tá, quem são as pessoas que vão tá envolvida. [...] Conceitual é uma coisa muito primária, primária necessária e que ela pode vir tanto no procedimento por necessidade de se entender o conceito. Ao contrário, 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” (E3.3).

Apesar de haver essa proposta no curso, os entrevistados (E3.3) percebiam que os professores ainda tinham muita dificuldade em trabalhar as três habilidades, ficando mais na parte conceitual. Como exemplo, eles falaram das dificuldades dos docentes para definir as atividades relacionadas às habilidades a serem desenvolvidas: “*[...] Que tipo de atividade você vai promover pra desenvolver essa atitude?*” (E3.3).

Um indicativo de que isso acontecia vinha da análise das provas, que privilegiavam questões do tipo cite, identifique, enumere etc, como explicita o trecho a seguir:

“A indicação é essa. Eu não posso afirmar, porque ocê não tá lá dentro da sala de aula, mas a gente percebe isso. Por exemplo, quando a gente pega a avaliação de um professor – igual a gente tem feito, [...] –, a gente vai olhar na avaliação dele: seis questões, cinco de conceito, uma de procedimento” (E3.3).

Eles percebiam também que os professores novatos e os mais novos eram mais abertos e aceitavam sugestões. Os mais antigos, por sua vez, apresentavam resistências do tipo “*eu sempre fiz assim e vou continuar fazendo assim*” (E3.3).

Em termos de princípios pedagógicos nos quais se baseava o processo de ensino e aprendizagem no curso, os entrevistados disseram que era utilizado um pouco do trabalho de Antoni Zabala.⁸² Segundo eles (E3.3), era em cima do trabalho desse autor que se buscava rever a forma como o professor trabalhava e percebia o conteúdo de sua disciplina.

Sobre o uso de situações-problema, os entrevistados disseram que isso era uma sugestão dada no curso: “*trabalhar em cima de problemas*” (E3.3). Eram utilizados os estudos de casos elaborados pelos próprios professores ou aqueles presentes em determinados livros adotados nas disciplinas. Esses casos diziam respeito a situações tanto reais quanto fictícias.

Para aproximar a teoria da prática, além dos estudos de casos, havia atividades como visitas técnicas; participação em feira de empreendedores, onde os alunos apresentavam projetos de negócios por eles desenvolvidos; trabalhos dados pelos docentes; e exemplos dos próprios professores, a partir de sua experiência profissional.

Em relação à existência de momentos em que os alunos poderiam receber parte de sua formação em empresas, foi dito que a partir do 5^o período eles deveriam cumprir as horas de estágio supervisionado.

O trabalho em equipe era valorizado no curso, pois entendia-se que isso poderia levar o aluno a aprender a dividir e respeitar o outro. Como exemplo de trabalhos que possibilitavam isso, foram citados os jogos de empresas e também os projetos desenvolvidos para a feira de empreendedores, que envolvia alunos já a partir do 1^o período, sendo ambos formalmente inseridos no curso. Nesse último caso, possibilitava-se uma interação entre

⁸² Antoni Zabala tem, entre as suas publicações, o livro “Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula”, publicado pela Artmed em 1999.

alunos de diversos cursos, que, juntos, poderiam montar um negócio aproveitando os conhecimentos que cada um tinha de sua área. Para exemplificar, um aluno de Administração poderia procurar um aluno de Direito para fazerem juntos o projeto.

Em relação aos métodos utilizados no curso, os entrevistados falaram sobre: estudos de casos; aula “*tradicional*” (E3.3), ou seja, expositiva; e trabalhos a partir de filmes. Segundo eles, os professores definiam os métodos que seriam utilizados considerando que havia uma série de recursos disponíveis, como laboratório de informática, onde poderiam ser feitas simulações. A Coordenação, por seu lado, cobrava dos professores a utilização de procedimentos que estimulassem a atenção do aluno, considerando que muitos chegavam cansados após o trabalho. Porém, enfatizou que “[...] *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*” (E6.3).

Dessa maneira, a Coordenação Pedagógica intervinha no processo e sugeria mudanças somente quando recebia informações a respeito de dificuldades com a turma, como dito no trecho que se segue:

“À medida que vai aparecendo: ‘olha, o professor X tá tendo problema com a turma!’, que pode ser didático, por exemplo. E, aí, a gente vai perguntar de que forma que ele trabalha, como é que ele tem percebido, qual é o conteúdo e o que que a gente pode tá sugerindo de mudança dentro do trabalho dele.[...] Agora, a forma como ele vai fazer isso é muito pessoal, de cada professor, apesar da gente querer fazer essa intervenção. Querer a gente pode, porque tem esse direito na aula do professor, mas há um distanciamento entre o querer e o que realmente ele vai fazer” (E6.3).

Sobre a existência no curso de instrumentos que eram utilizados em atividades reais de trabalho, os entrevistados (E3.3) não tinham informações.

Para E3.3, se os conhecimentos transmitidos não eram contextualizados na ação, deveriam ser. Havia expectativas nesse sentido, ou seja, uma preocupação com a

aplicabilidade do que era aprendido. Como afirmaram: “*A proposta é essa. Agora, se isso acontece, aí a gente teria que tá mais diretamente [...]*” (E3.3).

Em relação às avaliações, os entrevistados disseram que orientavam os professores no sentido de elaborarem as questões das provas de forma que houvesse um equilíbrio na avaliação das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Isso era feito com os professores desde o seu ingresso na Instituição.

No entanto, eles percebiam que as avaliações acabavam privilegiando os conhecimentos em detrimento da aquisição de competências: “*Geralmente, as provas que a gente pega, tá tudo dentro do conceito.[...] Raramente a gente observa uma prova que tá muito legal. [...] O que a gente tem sugerido? Vê se você consegue equilibrar, dentro da sua avaliação, conceitual, procedimental e atitudinal*” (E3.3).

Os entrevistados entendiam que os professores tinham como avaliar medindo o desempenho do aluno, porém não disseram como.

Eles acreditavam também que os professores avaliavam os alunos após a realização de cada atividade, pois tinham 25 pontos para distribuir em sala de aula, em “*avaliações pequenininhas [...], que valem 5 pontos, [...] 3 pontos [...]*” (E3.3). Cada uma delas não poderia valer mais que nove pontos, para evitar que o professor ficasse muito tempo sem avaliar e acumulasse esses pontos em uma única avaliação. A expectativa da IES era de que essa avaliação fosse processual. Ainda, segundo disseram (E3.3), já tinha havido casos de professores que infringiram as normas e deram uma única prova valendo 25 pontos. Nesses casos, tais professores foram advertidos quanto ao não cumprimento da norma.

O restante dos pontos era distribuído em três provas, sendo uma de 20 pontos, outra de 25 e uma final de 30 pontos.

Alguns professores, quando identificavam dificuldades na aprendizagem a partir dos resultados obtidos nas provas, faziam uma reavaliação após a revisão do conteúdo em

questão. Nesse caso, a Coordenação Pedagógica orientava os docentes no sentido apenas de evitar “*facilitar*” a prova (E3.3). Havia também aqueles professores que não aceitavam fazer reavaliação de conteúdo.

“A maioria faz isso. Mas nós temos ainda aqueles [...] que tão com aquela cabeça mais anos 60, que acham que não devem, que nota mostra que ele é um bom professor. Nós ainda temos. São poucos, mas ainda temos alguns. E nós temos professores que até chegam perto da gente, porque como nós trabalhamos a parte pedagógica [...] eles não fazem nada sem falar com a gente. Então, eles chegam e falam assim: – [...] A prova foi um fracasso. Todo mundo, foi assim. Um 3 pessoas ou 4 alunos só que tiveram média. Será que eu não posso trabalhar mais uma revisão por semana e anular essa prova e dar outra? – Aí eu permito. Eu falo: – Pode sim. Não tem problema nenhum. Só não pode facilitar. É do mesmo jeito que dá. A flexibilização, nesses termos, de dar uma prova mais fácil, de jeito nenhum” (E3.3).

Segundo eles, havia casos de professores que constantemente se questionavam a respeito dos resultados das avaliações. Se todos os alunos acertavam uma determinada questão, ele se perguntava se estava fácil demais, se os alunos tinham realmente compreendido. Se todos erravam, ele questionava se os alunos não tinham entendido a questão ou o conteúdo que envolvia a mesma. Na percepção dos entrevistados, alguns se preocupavam com isso, enquanto outros não.

“Na realidade, o que a gente gostaria, é que esse professor pegasse essa avaliação e pensasse, dentro da disciplina dele, o que ficou falho, sem pegar naquele – ‘Ah, o problema não é meu, é do aluno – independente disso, que ele tivesse a condição de perceber: ou não ficou bem explicado ou o aluno tem uma dificuldade. Qual outro caminho que ele poderia tá explicando? (E3.3)

Outra questão levantada pelos entrevistados estava relacionada à falta de conhecimentos básicos que não foram adquiridos pelos alunos no ensino médio e que prejudicava o seu desempenho no curso. Às vezes, um aluno deixava de entender um conteúdo por dificuldades relacionadas a leitura e a interpretação. Como exemplo, foi citado o caso de uma professora que passou a atender alunos antes do horário de início da aula para, juntos, fazerem a leitura e interpretação de textos, até eles “*deslançarem*” (E3.3). Nesse caso, foi feita a seguinte observação: “*Mas ela teve essa percepção porque ela tem uma vivência de Ensino Médio [...]. Trabalha no CEFET*” (E3.3).

Em relação ao papel do docente, viam-se os professores ainda como centralizadores do processo de ensino-aprendizagem: *“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 [...]”* (E3.3).

Foi enfatizada a própria formação dos docentes, como a seguir:

“Como na maioria dos cursos técnicos, vamos falar isso, mesmo nas graduações, não existe essa metodologia. Então, ele acredita que se faz professor só no cotidiano. Foi assim que ele aprendeu: com exemplos de outros professores que eles tiveram. E a gente fala: ‘Não. Existem métodos, existem técnicas’. ‘Não, mas quando eu aprendi [...]’ Aí, dá até aquela vontade de você fazer uma pesquisa em cima disso: como é que ele se faz professor? Como é que ele entende? Aí, a gente vai falar: ‘Tá, na história, você conhece, que tem sim, hábitos que vão sendo formados, pela prática e pelo conhecimento, mas eu acho que tem que tá alinhando os dois, percebendo as mudanças, inovações, que tipo de aluno você tem. Então, não tem essa preocupação [...]’ (E3.3).

Para exemplificar essa centralização do conhecimento pelo docente, falou-se de um professor que tinha trabalhado cinco itens de um determinado conhecimento. Na prova, o aluno tinha colocado outros cinco além dos que estavam presentes na bibliografia indicada. Nesse caso, o professor não tinha aceitado a resposta porque ele não tinha trabalhado aqueles outros cinco itens.

“Aí, o professor vira e fala assim: ‘Não, eu só trabalhei 5, e lá tem 10. As outras eu não trabalhei. Como é que você cita?’ Aí, eu penso que a dificuldade desse professor [...] ao pensar que o aluno só pode responder as questões que ele já deu. Então, pra que que ele deu a ementa, a bibliografia, essa coisa toda? O aluno, hoje em dia, isso é raridade, [...] mas tem. Nós temos ainda alunos dessa forma, que vão além, vão” (E3.3).

Por fim, eles acrescentaram que era importante a autonomia do aluno, conforme explicita o trecho a seguir:

“[...] mas eu acho que seria imprescindível pra ele perceber esse aluno, trabalhar esse aluno de forma que ele seja autônomo, sim, dono do seu pensamento, dono do seu conhecimento, comece a perceber quais habilidades ele tem, o que tá precisando desenvolver e dar chance pra esse aluno se fazer ou um profissional ou pesquisador [...]” (E3.3).

Assim, em relação ao papel do aluno, foi dito que eles deveriam ser vistos como sujeitos de sua própria formação, porém entendia-se que não se consegue desenvolver essa

cultura nos professores se eles também não estiveram envolvidos com esse mesmo pensamento: “*Então, se o professor tem uma idéia que ele vai lá passar o conteúdo dele, o aluno também fica como mero [receptor]*” (E3.3).

Síntese dos resultados encontrados na IES 3

No curso de Administração desta IES estavam previstas habilidades que deveriam ser desenvolvidas no aluno em cada uma das disciplinas, referentes aos aspectos conceituais (saber), procedimentais (saber-fazer) e atitudinais (saber-ser). Essas, por sua vez, deveriam levar o aluno a apresentar uma série de habilidades genéricas ao final do curso, conforme estava definido no Manual da graduação do ano de 2003, que se referiam a algumas das habilidades avaliadas no ENC-Provão nos anos de 1996 a 2003.

De um lado, havia a definição dessas “habilidades terminais” exigíveis ao final do curso, explícitas em seu projeto pedagógico e detalhadas nos planos de ensino das disciplinas e que, conforme afirmaram os entrevistados (E3.3), serviram de base para a definição dos conteúdos. De outro lado, não foi possível saber, por intermédio de E3.3, como esses conteúdos estavam articulados às ações em sala de aula visando ao alcance dessas habilidades.

O conteúdo das disciplinas era definido pelos seus professores, juntamente com a Coordenação de Curso. Os métodos de ensino e aprendizagem, por sua vez, ficavam a critério do professor. Assim, caberia a ele definir as ações que levariam à formação das habilidades esperadas, não havendo, portanto, nenhuma imposição por parte da IES no sentido de se usar determinadas metodologias.

Entre aquelas que os docentes utilizavam, estavam as situações-problema, na forma de estudos de casos, reais ou fictícios, elaborados pelos próprios professores ou presentes em livros adotados nas disciplinas. Esses estudos de casos eram vistos como uma das atividades

que buscavam a aproximação entre a teoria e a prática. Segundo os entrevistados (E3.3), havia sugestão quanto à sua utilização no curso, porém cabia ao professor decidir pelo seu uso, ou não, e também quanto a quais conteúdos trabalhar a partir desses estudos de casos.

Em relação às práticas de alternância, o que se verificou foi a obrigatoriedade de que o aluno cumprisse horas de estágio supervisionado em empresas (320h), quando estivesse cursando o 5º período do curso. Essa atividade seria também uma das formas para se aproximar teoria e prática.

O trabalho em equipe era considerado de valor para o curso, tendo sido utilizados como exemplos a participação nos jogos de empresas e os projetos desenvolvidos para a feira de empreendedores.

Eram também os professores que definiam o tipo de avaliação que seria aplicada aos alunos, não tendo sido possível saber se os mesmos estabeleciam critérios de desempenho para avaliar cada uma das habilidades propostas. Sobre isso, contudo, infere-se que os docentes não verificavam a aquisição dessas habilidades nos processos de avaliação, pois, conforme disseram os entrevistados, a maior parte das provas envolvia saberes conceituais em detrimento do saber-fazer (habilidades procedimentais) e do saber-ser (habilidades atitudinais). Nesse sentido, privilegiava-se a aquisição do conhecimento propriamente dito, ao invés de se medir desempenhos ou a capacidade de aplicação desse mesmo conhecimento.

Também foi dito que a maioria dos docentes ainda privilegiava a transmissão de conhecimentos em detrimento da aquisição de competências, centralizando o conhecimento em sua pessoa. O professor deveria ser um facilitador do processo e possibilitar a autonomia do aluno, porém, segundo os entrevistados, isso não acontecia de forma generalizada no curso.

Alguns aspectos apontados e que poderiam explicar essa forma de trabalhar estavam relacionados à dificuldade sentida pelos próprios professores quanto a desenvolver

habilidades procedimentais e atitudinais, não sabendo, inclusive, como fazê-lo. Outro dizia respeito à questão da resistência à mudança, buscando-se manter as coisas da forma como sempre foram feitas (a forma de transmitir os saberes, as metodologias utilizadas e as práticas de avaliação, para exemplificar).

6.2 IES 6

O último currículo formatado para o curso de Administração desta instituição tinha sido implementado no primeiro semestre de 2004. Segundo o entrevistado (E6.3), não tinha sofrido outras alterações após essa data.

O último processo de reforma curricular ficou sob a responsabilidade de uma comissão presidida pelo Coordenador de Curso e composta por dois professores. Foram também criados grupos de trabalho, por área, dos quais participaram os demais professores.

O novo currículo mantinha a organização por disciplinas. De acordo com E6.3, em momento algum tinha sido pensada a organização modular. Segundo ele, essa idéia de currículo modular não passava pela graduação.

O perfil do egresso foi alterado nesse mesmo período e afetou a estrutura curricular, assim como as competências, habilidades e atitudes.

As competências, habilidades e atitudes foram também alteradas em relação àsquelas presentes no *Manual do Aluno* de 2003 e foram normalizadas no projeto do curso, porém não tinham sido explicitadas separadamente por disciplinas e também não constavam nos planos de ensino. No entanto, segundo afirmou E6.3, buscava-se discutir com cada professor quais eram as competências e habilidades referentes às suas disciplinas, conforme trecho da fala que se segue: *“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”* (E6.3).

As competências transversais eram trabalhadas no curso, conforme exemplificou E6.3, por meio dos trabalhos interdisciplinares, que estavam presentes do 1º ao 6º período.

O novo currículo estava sendo implementado, já estava no 6º período do curso. Segundo o entrevistado, a cada semestre o coordenador do curso se reunia com os professores das disciplinas do período que seria implementado no semestre subsequente e, juntos, reformulavam o plano de ensino no que tange a ementa, finalidades, unidades e subunidades. Nesse momento, eram, então, definidos os conteúdos considerados prioritários para serem trabalhados, que apareciam nos planos de ensino na forma de Unidades e de Subunidades.

Segundo afirmou E6.3, esses conteúdos eram definidos com base nas competências. Ele entendia que existia a idéia de um saber-fazer associado aos conteúdos, a partir das habilidades definidas. Afirmou que sempre se buscava reforçar com os professores, em reuniões e encontros, a importância desse saber-fazer associado aos conteúdos teóricos. Porém, fez ressalva, conforme explicitado a seguir: “[...] importância desse saber-fazer, que é um questionamento, muitas vezes, dos alunos. Eles têm a teoria, mas na hora da prática, no saber-fazer, saber aplicar, há uma dificuldade ainda. Então, a Coordenação de Curso tem dado muita ênfase nessa questão do saber-fazer, da prática” (E6.3).

Quando questionado se também estavam sendo considerados elementos do saber-ser nas disciplinas, E6.3 disse que sim, que os professores inseriam no conteúdo questões relacionadas aos comportamentos e atitudes, tais como ética e postura. Além disso, ele enfatizou que se buscava fazer um trabalho específico em relação a esses elementos, pois havia uma preocupação muito grande por parte da Instituição no sentido de tentar “resgatar essa questão do saber-ser, de valorizar as atitudes [...]” (E6.3). Para tanto, tinha sido criado um programa com projetos em diversos períodos do curso, conforme exemplificou:

“Para os alunos de primeiro período, o Projeto Gentileza, porque aí a gente tá resgatando essa questão dos valores que tão esquecidos na sociedade. No segundo período, o comportamento e a atitude desse aluno. A gente faz um resgate. Aí tem um momento de mesa-redonda, onde se discute a importância do comportamento, das atitudes do aluno e também do profissional, a questão da ética. E com oficinas

também práticas, onde se trabalha [...] o comportamento em si. No terceiro período, a gente faz o resgate dos direitos humanos, também com mesa-redonda, professores e coordenadores discutindo junto com os alunos. E, agora, nesse semestre, nós estamos implementando Ética e Globalização, com essa mudança no mercado. Então, a gente tá fazendo uma discussão em relação à ética e globalização. Então, há uma preocupação muito grande, por parte da Instituição, em trabalhar essa questão do saber- ser, através desse Programa [...] (E6.3).

Esse programa era responsabilidade da equipe de pedagogos da Instituição, feito em parceria com as coordenações dos cursos e com os professores.

E6.3 entendia que o curso privilegiava tanto a transmissão de conhecimentos quanto a formação de competências. Segundo ele, *“Eu acho que eles são paralelos”* (E6.3). Entretanto, ele acreditava também que havia professores que davam ênfase maior ao conhecimento em detrimento das competências.

Sobre os princípios nos quais se baseava o processo de ensino-aprendizagem, foi dito que não havia uma linha específica. Buscava-se trabalhar *“o processo da interação da aprendizagem”* (E6.3). Ele ainda complementou: *“Na graduação, é socializada toda a experiência adquirida”* (E6.3).

O entrevistado disse também que havia a questão de se ter professores que eram do mercado e que, em alguns casos, poderiam estar iniciando a carreira docente. Assim, o que se buscava era trabalhar com eles as bibliografias que seriam utilizadas.

As situações-problema ou os estudos de casos eram utilizados no curso para que se pudesse *“vivenciar o que realmente tá acontecendo no mercado e compartilhar com os alunos”* (E6.3). Os “casos” eram levados para a sala de aula pelos professores e também pelos alunos que já atuavam no mercado de trabalho, que eram incentivados a compartilhar. Os professores, por sua vez, *“geralmente [...] socializam nas reuniões que as Coordenações fazem. Há professores até que têm um banco de dados de estudo de casos e compartilha com os colegas”* (E6.3).

Esses casos, por seu lado, nem sempre diziam respeito a situações reais. Alguns eram fictícios, criados pelos professores ou alunos para serem trabalhados em sala de aula.

Segundo o entrevistado (E6.3), era filosofia da Instituição trabalhar a teoria juntamente com a prática, e por isso havia outras formas utilizadas no curso que buscavam promover essa integração. Uma delas era a de possibilitar ao aluno participar de projetos da IES em empresas (como bolsistas ou voluntários). Outra, era por meio dos estágios. Da parte do professor, havia outras maneiras para integrar teoria e prática além dos estudos de casos, que eram os trabalhos em grupo e o trabalho interdisciplinar, que levavam o aluno ao mercado, para ter contato com as empresas.

Em relação a contextualizar os conhecimentos na ação, E6.3 percebia que muitos professores tinham dificuldades. Ele entendia que muitos acreditavam que essa contextualização daria muito trabalho e estenderia demais o conteúdo. Ele (E6.3), por sua vez, acreditava que contextualizar era fundamental para o entendimento do conteúdo a ser trabalhado.

Quanto à existência de momentos nas disciplinas em que os alunos poderiam receber parte de sua formação em empresas, foram citados o 7º e o 8º período, em que eles deveriam cumprir 120 horas em estágio supervisionado.

Também foi dito que o trabalho em equipe era valorizado no curso. Foi utilizado como exemplo o trabalho interdisciplinar, considerado como capaz de favorecer esse tipo de trabalho. Ele era regulamentado por meio do “*Manual do Trabalho Interdisciplinar*”, no qual havia toda a proposta, mostrando, dentre outros aspectos, a importância da interdisciplinaridade. Segundo o entrevistado, essa atividade era institucionalizada “[...] até porque hoje ela é uma exigência do MEC. Então, assim, em todos os cursos acontece esse trabalho interdisciplinar” (E6.3).

Em relação aos métodos utilizados no curso, foram citados: estudos de casos, trabalhos em grupo, aulas expositivas, seminários, minicursos e oficinas. De acordo com E6.3, havia uma série de metodologias que eram utilizadas ao longo dos períodos, buscando-

se uma diversificação constante. Cabia a cada professor definir os métodos que lhe conviessem, conforme as especificidades das disciplinas, sem que houvesse qualquer tipo de definição da IES quanto ao uso de um ou outro método.

E6.3 acrescentou que havia professores que pouco diversificavam. Por meio dos cronogramas das disciplinas, nos quais constavam, entre outros, os métodos usados, era possível verificar que em muitas disciplinas a maioria das aulas era expositiva. Segundo ele, alguns professores achavam que não havia muito como diversificar quanto aos métodos usados. Nesses casos, as Coordenações buscavam mostrar que eles tinham como achar um diferencial nessas disciplinas.

Sobre a existência no curso de instrumentos utilizados em atividades reais de trabalho, foi dado como exemplo o software estatístico Minitab, usado pelos professores no laboratório.

No que tange à avaliação, o entrevistado percebia que, a despeito de estar sendo dada muita ênfase à questão de conhecimentos, habilidades e atitudes no curso, ainda havia uma cultura entre os professores de acharem que deveriam cobrar só o conhecimento. Ele afirmou também que já havia um esforço no sentido de se tentar valorizar os três no momento da avaliação, dando ênfase em se cobrar o conhecimento, a habilidade e a atitude. Para ele, isso significava uma mudança de cultura *“e que é difícil, mas a gente tem conseguido”* (E6.3). E complementou: *“[...] 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”* (E6.3).

Para esse entrevistado, havia formas de avaliar no curso que eram capazes de medir o desempenho do aluno, *“de tudo que foi adquirido ao longo desse, do semestre que ele está trabalhando”* (E6.3). Como exemplo, foram citadas as apresentações dos trabalhos desenvolvidos no semestre.

Em relação à existência de formas de avaliar no curso capazes de verificar a capacidade do aluno de aplicar o conhecimento, foram dados como exemplos os trabalhos e as suas apresentações.

Nem todos os professores 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” (E6.3).

Contudo, os próprios professores eram avaliados pelos alunos quanto a esse quesito, pois esperava-se que eles realizassem a avaliação processual, que consistia na distribuição de 50 pontos no decorrer do semestre: “[...] a maioria já tem buscado a avaliação processual” (E6.3).

Sobre o processo de reavaliação do aluno, falou-se que quando a maior parte da turma apresentava um resultado ruim em determinada avaliação, muitos professores faziam outra avaliação. Às vezes, isso levava o professor a rever a sua própria didática, partindo do entendimento de que o resultado ruim na avaliação tinha sido reflexo de uma não adequada exposição do conteúdo. O trecho da fala a seguir explicita essa questão:

“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, através daquele retorno, reavaliar. [...] E, de repente, rever a própria didática utilizada praquela determinada turma. [...] de repente, a metodologia que ele usou foi tranqüila, o aluno assimilou e foi bem na prova; e na outra, não, porque os perfis são diferentes. Então, o professor ele tem que ter esse jogo de cintura pra adequar a sua didática, a sua maneira de avaliar a turma” (E6.3).

Por fim, sobre o processo de avaliação foi dito que era padronizado para todas as disciplinas no que tange à distribuição dos pontos. Esse processo era dividido em duas etapas de 50 pontos cada. A primeira etapa consistia na avaliação da aprendizagem no processo; a segunda, na avaliação formal, final, que representava uma única prova no valor de 50 pontos.

Caso o aluno não obtivesse a média para aprovação, poderia fazer uma outra prova, no valor de 50 pontos, que substituiria a avaliação final.

Em relação ao papel do docente no processo de formação, E6.3 disse que se privilegiava o professor facilitador da aprendizagem. Entretanto, havia aqueles que ainda resistiam, centralizando tudo em si mesmos. O trecho a seguir fala a esse respeito:

“Há aqueles professores que são resistentes e que acham que eles estão sendo, de repente, desrespeitados, porque, muitas vezes, o aluno quer colocar determinada situação, e já houve momento em que o professor: ‘Não, aqui eu sou professor. Vai prevalecer o que eu tô passando’. E não é bem assim. Eu acho que a educação, o processo de ensino e aprendizagem, é uma linha de mão dupla. O professor tem muito pra compartilhar, mas o aluno também tem.[...]” (E6.3).

Dessa maneira, quanto ao aluno, acreditava-se que ele levava para o curso uma bagagem muito grande, que deveria ser socializada em sala de aula. Assim, privilegiava-se a questão do aluno como co-participante do processo de ensino e aprendizagem.

Síntese dos resultados encontrados na IES 6

No curso de Administração desta IES estavam previstas competências e habilidades que o aluno deveria apresentar ao término do curso, porém elas não tinham sido detalhadas nos planos de ensino das disciplinas. Apesar disso, o entrevistado (E6.3) disse que se buscava discutir com cada professor quais eram as competências e habilidades referentes às suas disciplinas.

Os conteúdos tinham sido definidos com base nas competências e habilidades, pelo coordenador do curso juntamente com os professores de cada uma das disciplinas. Os últimos eram também responsáveis por definir quais seriam os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, não havendo qualquer tipo de imposição por parte da IES no sentido de se usar determinadas metodologias. Dessa maneira, não foi possível obter, por intermédio de E6.3, a informação de como esses conteúdos estavam articulados às ações em sala de aula, visando ao alcance dessas competências e habilidades.

Entre os métodos usados estavam as situações-problema, na forma de estudos de casos, reais ou fictícios, elaborados pelos professores ou alunos, que levavam casos referentes às suas experiências próprias no trabalho. O seu uso, contudo, não vinha de imposição da Instituição. Cabia ao professor decidir por utilizá-los ou não e também quanto a quais conteúdos trabalhar a partir deles.

Quanto à utilização de instrumentos presentes em atividades reais de trabalho, foi falado apenas a respeito do uso do Minitab, em aulas no laboratório.

Em relação às práticas de alternância, o que se verificou foi a obrigatoriedade de que o aluno cumprisse horas de estágio supervisionado em empresas (120h), quando estivesse cursando o 7º e 8º períodos do curso. Essa atividade era vista como uma das formas para se aproximar teoria e prática.

O trabalho em equipe era considerado de valor para o curso, tendo sido utilizado como exemplo o trabalho interdisciplinar, que era atividade obrigatória do 1º ao 6º período do curso.

Para avaliar o desempenho dos alunos, o entrevistado (E6.3) falou das apresentações dos trabalhos desenvolvidos no semestre. Além disso, a realização desses trabalhos e a sua apresentação foram vistas como formas de verificar a capacidade do aluno de aplicar o conhecimento adquirido. Não foi possível saber, no entanto, se os professores estabeleciam critérios de desempenho para avaliar cada uma das competências, habilidades e atitudes propostas.

O entrevistado (E6.3) entendia que no curso se privilegiava tanto a transmissão de conhecimentos quanto a formação de competências, porém acreditava que havia professores que davam ênfase ao conhecimento em detrimento da aquisição de competências, centralizando o conhecimento si mesmos. O professor deveria ser um facilitador do processo, porém, conforme dito, isso não acontecia de forma generalizada no curso.

6.3 Síntese dos resultados encontrados na terceira fase

Com base nos dois estudos de casos analisados nesta terceira fase da pesquisa de campo pôde-se chegar a alguns resultados, que são apresentadas a seguir.

Em ambos os casos, guardando-se devidamente as especificidades de cada um deles, haviam sido definidas “competências terminais” exigíveis ao final do curso. Em apenas um deles, no entanto, essas “competências” tinham sido detalhadas e explicitadas nos planos de ensino, em termos das “competências” que cada disciplina deveria desenvolver.

Os currículos de ambos os cursos eram organizados na forma de disciplinas. Em um dos casos, foi dito que a interdisciplinaridade era valorizada no curso como forma de evitar a compartimentação disciplinar. A interdisciplinaridade, por sua vez, deveria se dar a partir dos trabalhos interdisciplinares existentes no curso, porém tais trabalhos não estavam sendo desenvolvidos conforme as expectativas colocadas.

Não foi possível verificar, nos dois casos, se os conteúdos das disciplinas estavam articulados às ações em sala de aula, visando ao alcance das “competências” previstas, pois a definição dos métodos de ensino e aprendizagem ficava a critério dos professores. Esses, por sua vez, pareciam ter dificuldades para definir quais atividades estavam relacionadas ao desenvolvimento de determinadas “competências”, especialmente aquelas referentes ao saber-fazer e ao saber-ser, como dito em um dos casos. Em outro, falou-se que muitos professores tendiam a diversificar pouco as metodologias e que a maior parte das aulas se concentrava no método tradicional (expositivo).

Em nenhum dos casos também foi possível saber, por intermédio dos entrevistados, se existiam critérios de desempenho previamente definidos para avaliar cada uma das “competências” propostas. Tais critérios não estavam explicitados no curso. Se existiam, eram de domínio próprio dos professores. Assim, não foi possível saber se nos cursos se privilegiavam o desempenho e a capacidade de aplicação do conhecimento ou se apenas a sua

aquisição propriamente dita. A despeito disso, infere-se que a aquisição do conhecimento é que era privilegiada nos cursos, pois, como verificado em um dos casos, as avaliações aplicadas aos alunos na forma de provas privilegiavam, em sua maior parte, saberes conceituais em detrimento do saber-fazer e do saber-ser. No outro curso, foi dito que havia uma cultura entre os professores de “cobrar” do aluno somente o conhecimento.

Para nenhum dos cursos se pode afirmar que se privilegiava o método de ensino por problema. Em ambos, os professores utilizavam “estudos de casos”, a seu critério. Isso significa que cabia aos professores decidirem por utilizar, ou não, esse tipo de método e eram eles também, basicamente, que desenvolviam tais “casos”.

Em um dos cursos, havia a crença de que os professores tinham dificuldades para trabalhar as “competências” relacionadas ao saber-fazer e ao saber-ser, e por isso eles tendiam a enfatizar a parte conceitual (saber).

A formação dos professores foi apontada como um dos fatores que seriam dificultadores do processo de desenvolvimento de competências. Isso porque, de forma generalizada, eles também tinham passado por processos de formação que privilegiavam a centralização do conhecimento no professor a partir de esquemas de transmissão de conhecimentos, e não de formação de competências. Dessa forma, os professores apresentariam 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 resistências quanto a mudanças na forma de transmitir o conhecimento e na utilização de novas práticas e novas metodologias.

Sobre a alternância de períodos de formação em empresas com o período de formação no curso, o que se verificou, em ambos os casos, foi a existência da obrigatoriedade de cumprimento do estágio supervisionado em períodos específicos dos cursos.

Práticas de trabalho em grupo eram valorizadas nos dois cursos. Foram citados como exemplos, em um ou outro caso: jogos de empresas, projetos desenvolvidos para feira de empreendedores e trabalho interdisciplinar.

Em apenas um caso falou-se do uso, como meio de ensino e recurso didático, de algum tipo de instrumento utilizado em atividades reais de trabalho. O único exemplo dado foi o uso do software estatístico Minitab.

Em ambos os casos, foi enfatizada a avaliação processual como uma expectativa dos cursos. Isso não impediu, contudo, que alguns professores acumulassem muitos conteúdos para serem avaliados em um número reduzido de avaliações e que valiam muitos pontos.

Nos dois cursos, a avaliação apareceu como formativa da seguinte maneira: se o professor verificasse fracasso generalizado em alguma avaliação, ele poderia invalidar os pontos distribuídos e aplicar outra avaliação. Havia casos de professores que reviam o conteúdo da avaliação antes de reaplicá-la. Contudo, isso não era uma prática generalizada nos cursos, cabendo a cada professor decidir por rever, ou não, os conteúdos e reavaliá-los.

O fato de parte dos alunos carecerem de alguns conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na educação básica foi apontado como uma das dificuldades no processo de formação superior. Nesse sentido, para que o aluno desenvolvesse determinadas competências, era necessário que tivesse adquirido algumas outras anteriormente.

Era percebida a centralização do conhecimento por parte de muitos professores, nos dois casos, ficando o aluno como mero receptor, não autônomo e não sujeito de sua própria formação.

6.4 Síntese dos resultados encontrados nas três fases

Os QUADROS 18, 19 e 20 apresentam uma síntese dos principais resultados encontrados nas três fases da pesquisa de campo.

QUADRO 18

Síntese dos principais resultados encontrados na primeira fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/Subcategorias	Instituição					
	1	2	3	4	5	6
Processo de inserção das competências						
Presença e data da adoção	Proposta de projeto pedagógico de 08/2002 – não implementada	Projeto pedagógico de 09/2001	Projeto pedagógico de 1998	Projetos pedagógicos de 2002	Projeto pedagógico em revisão a partir de 1999	Projeto pedagógico em vigência em 2003 – em revisão
Conceito: presente no projeto pedagógico Informal: dado pelo entrevistado	Aplicação de conhecimentos, destrezas e atitudes	Conjunto de saberes e conhecimentos Informal: Posse de conhecimentos e habilidades	Não havia	Não havia Informal: Conhecimentos e habilidades	Não havia	Não havia Informal: Posse de habilidades
Motivos da adoção	MEC/DCN Demandas sociais	MEC/DCN Demandas sociais Demanda interna	Sem informações	Sem informações	Sem informações	MEC/ENC-Provão Demandas mercado de trabalho
Participantes	Coordenador do curso, professores, alunos	Coordenadores dos cursos, de núcleo, de unidades e adjuntos; professores (incluindo avaliadores do MEC)	Direção da IES, coordenador do curso	Sem informações	Diretor da faculdade, coordenadores dos cursos, professores, funcionários da divisão ensino	Coordenadores dos cursos
Como foram definidas – a partir de	Reflexões do grupo	Proposições do MEC, pesquisa junto ao mercado, reflexões do grupo	Sem informações	Sem informações	Reflexões do grupo	Sem informações

QUADRO 18

Síntese dos principais resultados encontrados na primeira fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/Subcategorias	Instituição					
	1	2	3	4	5	6
Como estão inseridas/Competências e/ou habilidades requeridas	Estabelecida tipologia para definir as competências; básicas, genéricas, específicas e transversais	Conhecimentos e habilidades	Habilidades genéricas – para todos os cursos (de variadas áreas do conhecimento)	Competências e habilidades	Competências e habilidades técnicas, políticas e éticas	Competências e habilidades
Corpo discente						
Perfil do egresso	Definido	Definido	Não formatado	Não formatado	Não formatado Pode ser deduzido dos objetivos propostos	Definido
Estratégias para alcançar o perfil do egresso	Direcionar o aluno quanto às disciplinas a cursar (optativas e eletivas)	Não havia padrão	Trabalho interdisciplinar	Diversas: visitas técnicas, palestras etc	Clara definição conteúdo programático e referencial conceitual, visitas técnicas, palestras, etc	Sem informações
Importante para a aquisição de competências	Comprometimento do corpo docente, integração escola-empresa, Empresa Júnior	Corpo docente, colegiado integrado com as funções determinadas no projeto, acompanhamento das atividades pedagógicas e acadêmicas, Empresa Júnior com tutoria	Jogos de empresas, participação em feiras, visitas técnicas, passar ao aluno a relação entre a faculdade e o mundo, orientação de estágio supervisionado, Empresa Júnior	Estágios, integração entre a IES e o mercado, cursos de extensão	Parcerias com instituições variadas	Corpo docente que possui visão da prática, inovador, que busca despertar e provocar o aluno

QUADRO 18

Síntese dos principais resultados encontrados na primeira fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/Subcategorias	Instituição					
	1	2	3	4	5	6
Meios de avaliação (internos)	Não se aplica	Não havia	Acompanhamento da inserção do aluno no mercado de trabalho	Resultados de trabalhos desenvolvidos durante e ao final do semestre	Não havia Externo: ENC- Provão	Não havia
Facilitadores na definição do perfil/competências, no desenvolvimento e/ou na avaliação de competências	Definição do perfil: trabalho em equipe, boa vontade dos membros	Definição das competências: experiência dos professores	O nível de coesão do corpo docente e sua estabilidade	Sem informações	Desenvolvimento: infra-estrutura	Sem informações
Dificultadores na definição do perfil, no desenvolvimento e/ou na avaliação de competências	Sem informações	Resistência à mudança por parte dos professores, dificuldades para conseguir recursos	Baixo nível de vocação dos alunos	Sem informações	Operacionalizar o projeto pedagógico requer muito preparo de todas as partes, docentes tendem a adotar processos tradicionais de ensino, regime de trabalho horista	A condição do aluno: despreparado, inseguro etc
Corpo docente						
Competências requeridas – definidas no projeto pedagógico Informal: conforme a percepção do entrevistado	Não definidas no projeto	Não definidas no projeto	Não definidas no projeto. Informal: Comprometimento com a visão empreendedora	Não definidas no projeto. Informal: Formação e experiência acadêmica	Não definidas no projeto	Não definidas no projeto

QUADRO 18

Síntese dos principais resultados encontrados na primeira fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/Subcategorias	Instituição					
	1	2	3	4	5	6
Critérios de contratação e Meios de avaliação de competências	Titulação. Avaliação oral	Formação na área, experiência acadêmica e profissional, conhecimentos, didática. Avaliação de currículo, prova escrita, aula ministrada, entrevista	Formação na área, experiência profissional, titulação	Graduação em administração, titulação, experiência profissional, didática. Referências de outras IES	Titulação, experiência acadêmica e profissional	Experiência acadêmica e profissional, titulação
Posse das competências	Não se aplica	Possível identificar durante um processo seletivo, porém, não é tarefa fácil	Sem informações	Em algumas áreas era difícil encontrar, no mesmo profissional, a formação em administração, a titulação e a experiência profissional	Em algumas áreas era difícil encontrar, no mesmo profissional,, a experiência profissional e a titulação	Encontradas nos professores de algumas disciplinas
Meios de avaliação	Não se aplica	Não havia	Resultados obtidos pelos alunos em trabalhos	Avaliados pelos alunos	Sem informações	Sem informações

QUADRO 18

Síntese dos principais resultados encontrados na primeira fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/Subcategorias	Instituição					
	1	2	3	4	5	6
Desenvolvimento	Não se aplica	Atividades que discutem técnicas didático-pedagógicas, incentivo financeiro à formação em nível de mestrado e doutorado	Cursos, palestras, instrumentalização (sistemas de informação, jogos de empresa etc)	Seminários, <i>feedback</i>	Convênios com outras IES para formar professores em nível de mestrado e doutorado	Incentivo para que o professor buscasse sua formação na própria IES ou junto a outros professores experientes
Formas de conhecer as competências do discente	Não se aplica	Encontro da coordenação com os professores após a finalização da revisão do projeto	Sem informações	Através de reuniões e seminários	Sem informações	Sem informações
Estrutura curricular						
Articulação entre competências e matriz curricular	Pretendia-se, a partir da definição das competências, estabelecer os conteúdos e ações que pudessem garantir a sua adoção	Foram articulados os conhecimentos e habilidades com as disciplinas que deveriam provê-los	A matriz curricular foi construída visando a formação do empreendedor	No início do curso buscava-se desenvolver competências interpessoais; habilidades e conhecimentos específicos da área de atuação eram desenvolvidos nas disciplinas direcionadas a cada habilitação/ênfase	Foram estabelecidas competências/habilidades e definidas as disciplinas que as desenvolveriam	Sem informações

QUADRO 18

Síntese dos principais resultados encontrados na primeira fase da pesquisa de campo

(Conclusão)

Categorias/Subcategorias	Instituição					
	1	2	3	4	5	6
Papel do coordenador						
Definição de competências do discente e do docente	Devia estar presente em todos os estágios, desde as mudanças no currículo até o seu acompanhamento	Atuava como catalisador de informações e as repassava ao Colegiado	Sem informações	Sem informações	Sem informações	Sem informações
Desenvolvimento de competências do discente e do docente	Acompanhamento dos alunos	Sem informações	Reforçar a importância da interdisciplinaridade, instrumentalizar os professores, trabalhar a visão sistêmica do curso junto ao professor	Sem informações	Acompanhamento das atividades acadêmicas, devendo ser melhorado o acompanhamento pedagógico	Conscientização dos professores e funcionários no sentido de ajudar na formação do aluno, atuar junto ao aluno, mostrando o seu perfil e papel nesse processo
Resultados						
Resultados aferidos	Não se aplica	Crença de que o aumento da procura no vestibular estava relacionado às mudanças no projeto pedagógico	Sem informações	Sem informações	Sem informações	Sem informações

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Estrutura do curso	Competências							
Conceito dos entrevistados	Obtenção de resultados em situações concretas de trabalho	Posse de um conjunto de conhecimentos e habilidades	Capacidade de mobilizar recursos diante de uma situação complexa. A competência é indissociável da ação	Sem informações	Habilidades que o gestor necessita para desenvolver a sua profissão a contento do mercado, a contento da empresa, a contento da sociedade	Conjunto de habilidades para se resolver algo	Sem informações	Conjunto de habilidades, saberes e tecnologias que a pessoa desenvolve e que a diferencia (cria uma identidade específica)
Conceito do curso explicitado no projeto pedagógico	Sem informações	Conjunto de saberes e conhecimentos provenientes da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência social e de trabalho (qualificações tácitas)	Sem informações	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes	Sem informações	Capacidade de mobilizar recursos visando abordar uma situação complexa	Sem informações	Sem informações

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Projeto pedagógico								
Existência	Não. Havia duas propostas: uma elaborada em 2002 e outra em 2004 – não implementadas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Adoção/presença da noção de competências	Presente nas propostas de projeto pedagógico de 2002 e 2004	No projeto reformulado em 09/2001	Desde a implementação do curso em 08/1998	Sim	No projeto datado de 2003	Desde a implementação do curso em 07/2000	Sim	Desde a implementação do curso em 04/2001
Motivos da adoção ou presença da noção de competências	MEC/DCN, diretrizes internas da IES	MEC/DCN, realidade apresentada pelas organizações, novo perfil profissional exigido ao administrador	Sem informações	Novo perfil profissional exigido ao administrador	Sem informações	Sem informações	MEC/DCN Tendência de mercado	Compreensão quanto a esse tipo de possibilidade na educação e a sua viabilidade

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Última alteração	Não se aplica	09/2001. Em 02/2004 tinha-se iniciado novo processo de reformulação	Sem informações	Em processo de alteração desde o 1º semestre de 2004	Em processo de alteração desde 08/2004	Em 2004	Em 10/2005 já estava em andamento o processo de reformulação tendo em vista as alterações na matriz curricular em 08/2004	02/2005
Avaliação prévia do curso	Não	Não	Sem informações	Sim: pesquisa com mercado, docentes e discentes	Sim	Não	Sem informações	Não
Avaliação a partir da noção competências	Não se aplica	Não se aplica	Sem informações	Sim: conhecer as competências que a profissão exigia	Não	Não se aplica	Sem informações	Não se aplica
Alterações ocorridas a partir da noção de competências	Sem informações	Sem informações	Sem informações	Essa noção passou a nortear todas as ações: construção dos planos de ensino, definição de conteúdos, práticas pedagógicas e processo de avaliação	Sem informações	Sem informações	Sem informações	Sem informações
Iniciativa de inserção competências	Das comissões responsáveis pela elaboração das propostas	Sem informações	Coordenação pedagógica	Sem informações	Sem informações	Sem informações	Da coordenação do curso	Diretoria geral, Diretoria acadêmica e coordenações de curso

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Participantes	Da elaboração da proposta de 2004: Comissão composta por 15 membros: 13 docentes – entre eles, o coordenador do curso e o chefe do departamento – e dois discentes	Comissões compostas pelos coordenadores dos Núcleos (administração geral, recursos humanos, marketing, finanças, produção etc) e professores que eram acionados pelos coordenadores de núcleos; coordenadores do curso.	Revisão da matriz curricular (2004): coordenação pedagógica, coordenação de curso e professores	Comissão: coordenador do curso (presidente da Comissão) e dois professores. Junto à Comissão do curso de administração atuaram também grupos de trabalho criados por área do conhecimento, dos quais participaram os demais professores	Comissão: coordenador do curso, um professor de cada uma das quatro principais áreas da administração (marketing, produção/ logística, recursos humanos, finanças), professores do curso e um representante discente	Coordenador do curso e diretoria da faculdade	Revisão da matriz curricular: coordenador do curso, professores, assessoria do curso, gerência e diretoria acadêmica.	Diretoria geral, Diretoria acadêmica e coordenações de curso
Princípios pedagógicos orientadores	Sem informações	Não havia uma linha específica. Tinha-se uma orientação para a participação do aluno (exposição dialogada)	Sem informações	Sem informações	Sem informações	Na reformulação do projeto não tinham sido considerados princípios pedagógicos que poderiam servir de orientação ao curso	Sem informações	Estavam presentes princípios pedagógicos de Paulo Freire (educação inclusiva e a compreensão das heterogeneidades)

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Currículo								
Alterações ocorridas a partir da noção de competência	Sem alterações nas duas propostas (2002 e 2004)	Sim	Sem informações	Sim	Sem informações	Sim	Não	Não
Avaliação prévia do curso	Não se aplica	Não	Sem informações	Sim: pesquisa com mercado, docentes e discentes	Sim: avaliada a realidade do aluno e de outros cursos	Sem informações	Não	Não
Referências de outras IES	Não se aplica	Sim. Trazidas por professores consultores do MEC ou que tinham contato com outras IES	Sem informações	Sim	Sim. Referências de duas universidades: uma pública e uma privada	Não. A referência foi interna, de outra unidade da IES	Não. A referência foi interna, da matriz da IES	Sim. A referência foi a UFMG
Influência das competências nas disciplinas e conteúdos	Não se aplica	Na manutenção, eliminação e criação de disciplinas	Sem informações	Na criação, eliminação e alteração dos períodos em que algumas disciplinas deveriam estar presentes	Sem informações	Cada disciplina/bloco de disciplinas considerou as competências e habilidades que se esperava desenvolver no aluno	Não se aplica	Não se aplica

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Forma de definição das disciplinas e dos conteúdos	Não se aplica	Sem informações	Conteúdos: o professor recebia a ementa, a relação de habilidades e a bibliografia e definia o conteúdo programático	Sem informações	Disciplinas: propostas pela coordenação do curso e submetidas à apreciação da Comissão e dos professores	Conteúdos: discutidos entre a coordenação do curso e os professores	Conteúdos: apreciados pelos professores	Sem informações
Reformulação simultânea à do projeto pedagógico	Não	Sim	Sem informações	Não. Primeiro foi alterado o currículo para, depois, alterar o projeto	Não. Primeiro foi alterado o currículo para, depois, alterar o projeto	Sem informações	Não. Primeiro foi alterado o currículo para, depois, alterar o projeto	Sem informações
Existência de disciplinas eletivas e optativas	Sim, ambas	Não. Existiam disciplinas denominadas “tópicos”	Não. Existiam disciplinas denominadas “tópicos”	Não	Não. Existiam disciplinas denominadas “tópicos”	Somente as eletivas	Sim, ambas	Somente as optativas. Existiam disciplinas denominadas “seminários”
Contribuição das disciplinas eletivas, optativas, tópicos e/ou seminários para desenvolver competências	Sem informações	Trariam novos conhecimentos e contribuiriam para mudar atitudes em relação a temas pouco ou não tratados em outras disciplinas	Trariam temas emergentes para o curso, complementando a formação do aluno	Não se aplica	Sem informações	Possibilitavam flexibilidade ao curso para acompanhar a dinâmica do mercado sem a necessidade de alterar a matriz curricular	Possibilitam ao aluno escolher disciplinas cujos temas estejam mais alinhados aos seus interesses específicos	Sem informações

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Demais subcategorias de Estrutura do curso								
Flexibilização – mudanças ocorridas	Nada tinha sido implementado	Inserção de disciplinas cujo conteúdo poderia variar de um semestre para outro (Tópicos); a possibilidade de o aluno fazer disciplinas equivalentes em outros cursos e outras unidades da IES; a inserção de carga horária específica para atividades complementares; disciplinas que podiam ser cursadas virtualmente	Sem informações	A consideração do entorno social no desenvolvimento do currículo do curso	Inserção de disciplinas cujo conteúdo poderia variar de um semestre para outro (Tópicos)	Sem informações	Inserção das disciplinas optativas e eletivas no curso; redução da carga horária total do curso; a inserção de carga horária específica para atividades complementares	Retirada de pré-requisitos; a validação de créditos em disciplinas por meio de diversas atividades como a iniciação científica

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Interdisciplinaridade - existência	Não existia nada formal	Havia trabalhos interdisciplinares	Atividades que poderiam promover a interdisciplinaridade: visitas técnicas, palestras que envolviam mais de um curso, jogos	Havia trabalhos interdisciplinares	Havia trabalhos interdisciplinares	Havia trabalhos interdisciplinares	Havia trabalhos interdisciplinares e atividades interdisciplinares entre cursos tais como palestras	Havia trabalhos interdisciplinares
Integração teoria e prática – como ocorre	A partir da experiência dos discentes; utilização de laboratórios de informática	Deveria haver uma maior utilização dos laboratórios de informática a fim de se criar ambientes simulados que exemplificassem a prática (ainda eram restritos)	Corpo docente que as integra a partir de uma formação acadêmica conjugada com a experiência profissional; visitas técnicas; palestras com profissionais de mercado e Empresa Júnior	Havia esforço de criação de uma nova cultura a respeito do que seria a prática: essa poderia ser vivenciada, por exemplo, através de diversos jogos que simulassem a prática ou dos exemplos dados pelos professores. Além disso, da atuação em empresas, de visitas técnicas, da participação em projetos e dos jogos de empresas	A partir da experiência profissional do docente; visitas técnicas; Empresa Júnior; incubadora de empresas	Visitas técnicas; palestras com profissionais de mercado; projetos de consultoria; jogo da BOVMESB; Empresa Júnior	A partir da experiência profissional do docente	A partir da experiência profissional do docente e também dos discentes; projeto interdisciplinar, palestras com profissionais de mercado; visitas técnicas

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Iniciação científica – existência e competências a desenvolver	Sim. Através do PIBIC/CNPq Competências: capacidade crítica	Sim. Através do PIBIC/CNPq e de projetos financiados pela própria IES e por instituições externas Competências: pensar cientificamente	Não. Não havia demanda explícita por parte dos alunos	Sim, porém, as atividades de pesquisa ainda eram muito restritas (poucos projetos) Competências: capacidade crítica e espírito de investigação	Sim, porém, não era objetivo do curso dar ênfase à pesquisa. Competências: de pesquisador (rigor científico, metodológico)	Sim, porém, não era objetivo do curso dar ênfase à pesquisa Competências: técnicas (une teoria e prática)	Sim, porém, as atividades de pesquisa ainda eram muito restritas (poucos projetos) Competências: sem informações	Sim. Competências: habilidade diagnóstica, capacidade crítica, rigor científico, metodológico
Estágio e competências a desenvolver	Curricular: 7º e 8º períodos (300 h) Meio para integrar teoria e prática	Curricular: dividido em atividades no 1º, 7º e 8º períodos (360 h) Competências: conhecer uma realidade ainda desconhecida, desenvolver capacidade crítica	Curricular: 320 h Competências: desenvolver atitudes e habilidades procedimentais	Curricular: 7º e 8º períodos Competências: desenvolver todas aquelas consideradas necessárias pelo curso (capacidade crítica, atitudes, propor mudanças etc)	Curricular: 300 h Competências: sem informações	Curricular: a partir do 5º período Competências: desenvolver a parte prática do aprendizado (habilidades)	Curricular: 6º período (300 h) Competências: sem informações	Curricular: 6º e 7º períodos (300 h) Competências: adquirir conhecimentos a respeito do funcionamento interno de uma organização

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Atividades complementares – tipos e competências a desenvolver	Previstas na proposta de 2004: visita técnica, estágios extracurriculares, projeto de extensão, publicações, monitoria, iniciação científica, trabalhos prescritos pelos professores, estudos dirigidos (extraclasse), estudos individuais ou em grupos, projetos experimentais, disciplinas extracurriculares, pesquisa voluntária Competências: sem informações	Participação em congressos, mesas redondas e afins, participação em programas de treinamento ou aperfeiçoamento profissional, cursos extracurriculares em empresas, visitas técnicas, pesquisas, publicações, atividades de extensão Competências: sem informações	Não havia	Inseridas na reformulação do projeto (ainda em curso): Participação em apresentações de estágio, seminários, palestras, apresentação de trabalhos, cursos Competências: sem informações	Não havia	Não havia	Inseridas na reformulação do projeto (ainda em curso): Disciplinas extracurriculares, visitas técnicas, palestras, cursos, trabalhos voluntários Competências: Percepção das relações entre a realidade acadêmica e o ambiente externo, desenvolvimento de conteúdos além daqueles específicos das disciplinas (técnicos)	Não havia

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Outras atividades – tipos e competências a desenvolver	Projetos de consultoria e pesquisa realizados pelos professores, intercâmbio, monitorias Competências: intercâmbios – conhecimentos sobre a geografia e a história do país	Empresa Júnior e monitoria Competências: Empresa Júnior – desenvolve postura gerencial e de empreendedor; Monitoria – encaminha o aluno para a área acadêmica	Empresa Júnior, visitas técnicas, jogos de empresas e realização de aulas fora da IES Competências: Sem informações	Eventos temáticos Competências: Sem informações	Empresa Júnior e Incubadora de Empresas Competências: Empresa júnior – aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos (integrados à prática); Incubadora – desenvolver a competência de gestor	Sem informações	Exposição de arte na IES (anual) Competências: desenvolve a capacidade crítica, amplia a visão do aluno	TCC e atividades de extensão Competências: TCC – possibilita assimilar uma nova habilidade, alguma nova leitura organizacional
Infra-estrutura		Recursos/Papel						
Recursos à disposição dos alunos	Biblioteca, laboratórios de informática, Empresa Júnior, salas de aula com equipamento de data-show, acesso à internet, acesso a bases de dados	Biblioteca, laboratórios, infra-estrutura de estágio, Empresa Júnior	Laboratórios de informática, site da IES com informações, serviços e materiais acadêmicos, núcleo de orientação sobre estágio, acesso à internet, base de dados, biblioteca	Laboratórios de informática e centro de negócios	Laboratórios de informática, internet, biblioteca, centro poliesportivo, livraria, laboratório pedagógico de administração	Biblioteca, laboratório de informática, computadores presentes em todos os andares do prédio, intranet acadêmica e internet, softwares como o Economática, salas de estudo	Biblioteca, laboratórios de informática, acesso à internet, espaço de convivência, auditórios	Biblioteca, sala de aula, salas de estudo em grupo, recursos multimídia, auditório, suporte psico-pedagógico e monitorias realizadas por professores

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Corpo discente		Perfil						
Existência e explicitação no projeto pedagógico	Presente na proposta de 2004	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim, porém não apresentado ao pesquisador	Sim, porém não apresentado ao pesquisador	Sim
Coincidência com o perfil definido pelo MEC	Não	Contempla habilidades avaliadas no ENC-Provão (1996–2003) e itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração	Coincide com o perfil explicitado nas DCN, salvo algumas alterações	Não	Não	Sem informações	Sem informações	Não
A quem pretende atender	Ao indivíduo, para que se insira no mercado de trabalho	À sociedade, instituições e organizações	Sem informações	Às instituições e organizações e à sociedade em geral	Ao indivíduo, para que se insira no mercado de trabalho, às instituições e à sociedade	Às organizações	Ao indivíduo, para que se insira no mercado de trabalho, às organizações e à sociedade em geral	À sociedade e às organizações
		Escopo de competências						
Existência e explicitação no projeto pedagógico	Na proposta de 2004: Habilidades	Sim. Habilidades	Sim. Habilidades	Sim. Habilidades e competências	Sim. Competências e habilidades	Sim. Competências e habilidades	Não	Capacidades ou competências

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Coincidência com as competências e habilidades definidas pelo MEC	Algumas habilidades avaliadas no ENC-Provão (1996–2003)	Correspondem às competências e habilidades das DCN (salvo algumas alterações)	Algumas habilidades avaliadas no ENC-Provão (1996–2003)	Habilidades previstas nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração	Algumas habilidades avaliadas no ENC-Provão (1996–2003)	Não	Não se aplica	Não
Explicitação para os alunos	Não se aplica	Sim. Em encontro com os ingressantes no curso, no início do semestre letivo	Sim. Nos planos de ensino das disciplinas	Sim. Em encontro com os ingressantes no curso, no início do semestre letivo e por meio do manual do aluno, presente no <i>site</i>	Sim. Em encontro com os ingressantes no curso, no início do semestre letivo	Não	Não se aplica	Sim. Processo de explicitação contínuo, especialmente quando havia alguma atividade extracurricular ou eventos
Definição, atualização e avaliação de competências								
Definição – meios	Não citados. Baseadas no ENC-Provão	Legislação do MEC, dados obtidos em pesquisas, corpo docente	Não citados. Baseadas no ENC-Provão	Não citados. Baseadas nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração	Não citados. Baseadas no ENC-Provão	Não citados	Não se aplica	Não citados
Fatores dificultadores da definição	Sem informações	Não havia	Sem informações	Necessidade de monitoramento constante do ambiente externo	Sem informações	Sem informações	Sem informações	A subjetividade de quem constrói esses elementos

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Atualização – Frequência	Não se aplica	Não sabia. Ainda não tinha havido atualização	Sem informações	Sem informações	Sem informações	Não sabia. Ainda não tinha havido atualização	Não se aplica	Não sabia. Ainda não tinha havido atualização
Fatores sinalizadores da necessidade de atualização	Sem informações	Demandas da sociedade, do mercado e do aluno	Demandas do mercado	Demandas do mercado	Demandas do aluno	Demandas do mercado	Demandas das organizações	Demandas das organizações e alteração na legislação educacional
Forma de captação dos fatores sinalizadores da necessidade de atualização	Por meio dos docentes	Por meio dos docentes, discentes, Fórum de Pró-reitores, profissionais do mercado	Por meio dos docentes e discentes	Não definidas	Por meio dos egressos	Por meio dos docentes e do Conselho Consultor da IES	Sem informações	Por meio dos docentes e egressos
Avaliação – da aquisição de competências	Não se aplica	Não havia. Avaliava-se conhecimentos	Alguns poderiam estar avaliando competências e outros não, pois havia dificuldade da parte dos professores de se colocar em prática e avaliar com base em competências	Não havia padrão. Alguns poderiam estar avaliando competências e outros não	Não havia meios formais	Isso não acontecia de forma clara	Não se aplica	A maioria era tradicional (avaliava conteúdo)

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Fatores dificultadores da avaliação	Sem informações	Não havia	A dificuldade de acompanhamento do processo pela coordenação de curso e pedagógica	A dificuldade em mudar a cultura dos docentes	Sem informações	Não havia	Sem informações	Sem informações
Corpo docente								
Escopo de competências								
Existência e explicitação no projeto pedagógico	Na proposta de 2004	Não. Somente informal	Sem informações. Somente informal	Não. Somente informal	Não. Havia um código de posturas	Sim	Não	Não. Somente informal
Definição por área	Não	Não se aplica	Sem informações	Não se aplica	Não se aplica	Não	Não se aplica	Não se aplica
Explicitação para os professores	Não se aplica	Sem informações	No momento da entrevista de seleção	Sim	Quando o professor ingressava no curso e em reuniões	Sem informações	Não se aplica	Não se aplica
Posse das competências	Sem informações	Sim, porém em um nível mais simples; em termos de conhecimentos, não em termos de gerenciamento da aprendizagem	Sim	Sim	Sim, em termos de formação e experiência	Sim. A exigência de que o professor seja um profissional de mercado facilita	Sim. A exigência de que o professor seja um profissional de mercado e tenha a titulação facilita	Sim, porém havia professores que careciam de conhecimentos didático-pedagógicos

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Diferença entre competências atuais e desejadas	Sem informações	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ações da IES para reduzir a diferença entre as atuais e as desejadas	Sem informações	Não havia	Planejamento entre a coordenação e o professor para melhorar os pontos falhos	O professor recém-contratado ou que tinha “potencial” era acompanhado e orientado pela coordenação de curso e pedagógica	Não havia	Não havia	Não havia	Promoção de seminários didático-pedagógicos
Dificuldades para averiguação das competências	Sem informações	Durante a contratação sempre será uma impressão do momento	Sem informações	Sem informações	Sem informações	A falta de imparcialidade do aluno na hora de avaliar	Não havia	A cultura de se preservar a autonomia do professor em sala de aula
Definição, desenvolvimento e avaliação competências								
Definição - meios	Sem informações	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Sem informações	Não se aplica	Não se aplica
Desenvolvimento – investimentos/ formas	Centrados na titulação e disponibilização de recursos para a participação em eventos	Custeio de cursos <i>stricto sensu</i> e realização de eventos como seminários	Realização de eventos com ênfase naqueles de cunho didático-pedagógico e financiamento de pesquisas	Realização de eventos	Disponibilização de recursos para a participação em eventos, custeio de cursos <i>stricto sensu</i> e de curso em geral	Disponibilização de recursos para a participação em eventos	Custeio de cursos <i>stricto sensu</i> e a realização de eventos como seminários	Custeio de cursos <i>stricto sensu</i> , realização de eventos com ênfase naqueles de cunho didático-pedagógico, apoio a publicações

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Fatores dificultadores do desenvolvimento	Sem informações	A disponibilização de recursos e a previsão orçamentária	Sem informações	Aspecto financeiro	Sem informações	Sem informações	Sem informações	O fato de a maior parte dos docentes trabalhar em regime horista
Avaliação – forma e frequência	Feita pelos alunos, semestralmente, durante o processo de matrícula	Não havia formas sistematizadas para avaliar. Apenas o <i>feedback</i> informal dos alunos	Feita pelos alunos, ao final de cada semestre	Feita pelos alunos duas vezes durante o semestre	Feita pelos alunos, ao final de cada semestre. Informalmente, por meio do contato no dia-a-dia e em reuniões entre a coordenação e os alunos	Feita pelos alunos, ao final de cada semestre, em reuniões entre a coordenação e os alunos (cerca de duas no semestre) e em reuniões entre a coordenação e os professores	Feita pelos alunos e pela coordenação, ao final de cada semestre. Informalmente, por meio do <i>feedback</i> dos alunos	Feita pelos alunos e pela coordenação, ao final de cada semestre
Fatores dificultadores da avaliação	Sem informações	Não havia	Sem informações	Sem informações	A falta de interesse dos alunos em participar	A falta de imparcialidade do aluno	Não havia. O aluno dava <i>feedback</i> rapidamente	A cultura de resistência à avaliação, advindas de alunos e professores

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Critérios de contratação, formação e processo de seleção de docentes								
Critérios de contratação	Titulação: principal critério para a inscrição do candidato ao processo seletivo	Habilitação na área da disciplina, experiência acadêmica e profissional, conhecimento sobre o tema da disciplina e didática	Experiência acadêmica e profissional, formação acadêmica, didática/clareza na exposição, habilitação na área da disciplina, postura, traje, linguagem, capacidade de interação	Titulação, experiência acadêmica e profissional, habilitação na área da disciplina	Formação acadêmica, experiência profissional	Idoneidade moral, experiência profissional, titulação e didática	Titulação, experiência profissional e habilitação na área da disciplina	Didática, base prática e teórica e a questão interpessoal
Formação nas competências a formar nos alunos	Não se aplica	Sem informações	Explicitamente não	Sem informações	Formação ou experiência profissional na área da disciplina	Experiência profissional ou titulação na área da disciplina	Formação e experiência profissional na área da disciplina	Formação ou experiência profissional
Processo de seleção	Análise de currículo, aula para a banca examinadora e entrevista	Análise de currículo, aula para a banca examinadora, entrevista e prova de conhecimento específico sobre o tema	Análise de currículo, aula para a banca examinadora e entrevista	Análise de currículo, aula para a banca examinadora, entrevista e redação	Análise de currículo, aula para a banca examinadora e entrevista	Análise de currículo, aula para a banca examinadora e entrevista	Análise de currículo e entrevista	Análise de currículo, aula para a banca examinadora e entrevista

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
O que ainda é preciso fazer	Não se aplica	Era necessário refletir para que se pudesse trabalhar a formação de competências de maneira mais organizada e sistematizada	Todos os professores deveriam estar envolvidos no processo para que fosse viabilizado; era necessário alterar a operacionalização do modelo e a forma como os professores davam aula	Era preciso capacitar os docentes	Sem informações	Se os professores conseguissem mostrar para os alunos a aplicabilidade dos conhecimentos transmitidos, eles ficariam mais capacitados e teriam mais prazer em assistir às aulas	Sem informações	Era preciso melhorar os processos de construção de competências prévias necessárias ao discente para que ele ingressasse no ensino superior e rever o modelo de regime horista de docentes
Importância para o ensino em Administração	Incorpora uma visão mais crítica no curso e possibilita ao aluno fazer algo interessante para a sociedade e o mercado	Trabalha-se com o próprio resultado e norteia o curso e a prática profissional do aluno	Reintegra o conhecimento: supera a visão fragmentada do conhecimento, rompendo com o modelo taylorista de ensino	Sem informações	Muito pode ser acrescentado para o aluno em termos de habilidades	Sem informações	Possibilita ao aluno visão sistêmica	Possibilita formar alunos com perfis diferenciados; desenvolve as habilidades relacionadas à teoria; e possibilita formar competências genéricas (sociais)

QUADRO 19

Síntese dos principais resultados encontrados na segunda fase da pesquisa de campo

(Conclusão)

Categorias/ Subcategorias	Instituição							
	1	2	3	6	11	17	18	25
Visão sobre formação baseada em competências	Representa uma reflexão profunda a respeito de como o processo formativo ocorre	Representa orientar as disciplinas para um ponto comum: o perfil estabelecido	Representa formar a capacidade para pensar e fazer o trabalho esperado pela profissão	Sem informações	Sem informações	Sem informações	Representa um ideal difícil de ser atingido	Representa um grande desafio, implicando na leitura permanente para identificar as competências exigidas pelo mercado, as competências prévias dos alunos e as competências necessárias aos docentes
Resultados – como são aferidos	Não se aplica	A partir do contato com os alunos, dos resultados apresentados nos trabalhos finais de curso e de retorno dado por egressos	Não havia avaliação precisa do processo	Buscavam-se informações em fontes como o trabalho interdisciplinar e no próprio aluno	Não havia acompanhamento da parte da coordenação	Sem informações	Sem informações	Havia poucos dados e seria prematuro tirar conclusões, pois a primeira turma tinha acabado de se formar

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 20

Síntese dos principais resultados encontrados na terceira fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/Subcategorias	Instituição	
	3	6
Organização curricular Perfil		
Momento em que foi definido	Sem informações	Modificado quando da última alteração curricular, no primeiro semestre de 2004. Afetou a estrutura curricular e as competências, habilidades e atitudes
Competências		
Momento em que foram definidas	Sem informações	Competências, habilidades e atitudes foram modificadas quando da última alteração curricular
Explicitação no projeto/ plano de ensino	Explicitadas nos planos de ensino de cada disciplina as habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais	Explicitadas no projeto do curso. Porém, não explicitadas separadamente, por disciplinas. Logo, não constavam nos planos de ensino
Currículo		
Última alteração	Primeiro semestre de 2004	Primeiro semestre de 2004
Participantes da última alteração	Coordenação Pedagógica, Coordenação de Curso e professores	Comissão composta pelo Coordenador de Curso e dois professores e grupos de trabalho compostos pelos demais professores
Processo de elaboração	Sem informações	Sem informações
Fontes de informação para elaboração	Professores e alunos, por meio dos resultados das avaliações semestrais	Sem informações
Disciplinar ou modular	Disciplinar. Dava-se importância à interdisciplinaridade como forma de evitar a compartimentação disciplinar	Disciplinar
Motivos não adoção organização modular	Sem informações	Não se tinha pensado na organização modular. Essa idéia não passava pela graduação Não se tinha pensado na organização modular. Essa idéia não passava pela graduação
Transversalidade	Trabalho com os professores ainda estava em fase inicial. Conceito ainda pouco claro para os docentes	Competências transversais eram trabalhadas por meio dos trabalhos interdisciplinares, presentes do 1º ao 6º período do curso

QUADRO 20

Síntese dos principais resultados encontrados na terceira fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/Subcategorias	Instituição	
	3	6
Conteúdos		
Explicitação no projeto/ planos de ensino	Explicitados nos planos de ensino	Explicitados nos planos de ensino na forma de unidades e subunidades
Quem definiu	Ementas: definidas pela Coordenação e Curso Conteúdos: definidos pela Coordenação de Curso juntamente com os professores	Coordenador de Curso juntamente com os professores de cada disciplina
Associação com as competências	As habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais estavam presentes nos planos de ensino e serviam de base para a definição dos conteúdos	Conteúdos estabelecidos com base nas competências
Presença elementos saber-fazer	Presentes na forma de habilidades procedimentais	Saber-fazer associado aos conteúdos teóricos
Presença elementos saber-ser	Presentes na forma de habilidades atitudinais	Os professores inseriam no conteúdo questões relacionadas aos comportamentos e atitudes, como ética e postura
Transmissão de conhecimentos versus formação de competências	As provas analisadas pela Coordenação Pedagógica indicavam dificuldades dos docentes para definir as atividades relacionadas ao saber-fazer e ao saber-ser. Privilegiam questões do tipo cite, identifique e enumere	O curso privilegia a transmissão de conhecimentos tanto quanto a formação de competências. Contudo, havia professores que enfatizavam o conhecimento
Métodos de ensino/aprendizagem Princípios orientadores		
Quais	Utilizava-se um pouco do trabalho de Antoni Zabala que tem, entre as suas publicações, o livro “como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula”	Não havia uma linha específica. Buscava-se a interação no processo de aprendizagem
Metodologias de resolução de problemas		
Situações-problema	Trabalhar com problemas era uma sugestão do curso. Utilizavam-se estudos de casos	Utilizados estudos de casos
Quem elabora	Elaborados pelos professores ou presentes em livros	Professores e alunos que atuam no mercado
Referência a casos reais	Referentes a casos reais ou fictícios	Referentes a casos reais ou fictícios

QUADRO 20

Síntese dos principais resultados encontrados na terceira fase da pesquisa de campo

(Continua)

Categorias/Subcategorias	Instituição	
	3	6
Teoria e prática		
Como aproxima	Por meio do uso de estudos de casos, de visitas técnicas, da participação do aluno em feiras, dos trabalhos dados pelos docentes e de exemplos dados	Por meio do uso de estudos de casos, da participação em projetos em empresas, de estágios, de trabalhos em grupo e do trabalho interdisciplinar
Formação em alternância		
Quais momentos/períodos	Estágio supervisionado (320h) , a partir do 5º período	Estágio supervisionado (120h), no 7º e no 8º período
Trabalho em equipe		
Valorização/institucionalizados	Sim. Poderia contribuir para o aluno aprender a dividir e respeitar o outro; possibilita a interação entre alunos de diversos cursos. Jogos de empresas e projetos desenvolvidos para feiras	Sim. Trabalho interdisciplinar (do 1º ao 6º período)
Métodos		
Quais/institucionalizados	Estudos de casos, aulas expositivas, trabalhos a partir de filmes. Era cobrado do professor o uso de procedimentos que estimulassem a atenção do aluno. Porém, cabia a cada professor definir os métodos a utilizar	Estudos de casos, trabalhos em grupo, aulas expositivas, seminários, minicursos e oficinas. Buscava-se a constante diversificação. Porém, cabia a cada professor definir os métodos a utilizar
Instrumentos utilizados em atividades de trabalho		
Quais	Sem informações	Software estatístico Minitab, usado nas aulas nos laboratórios de informática
Conhecimentos contextualizados na ação		
Como	Havia expectativas nesse sentido. Porém, não havia informações a esse respeito	Muitos professores tinham dificuldades. Acreditavam que contextualizar daria trabalho e estenderia o conteúdo
Processo de avaliação		
Avaliações		
Privilegiam a aquisição de conhecimentos	A orientação era de que os professores elaborassem provas que equilibrassem a avaliação das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Contudo, percebia-se que era privilegiada a avaliação de conhecimentos	Era dada ênfase aos conhecimentos, habilidades e atitudes no curso. Porém, havia uma cultura entre os professores de avaliar só o conhecimento

QUADRO 20

Síntese dos principais resultados encontrados na terceira fase da pesquisa de campo

(Conclusão)

Categorias/Subcategorias	Instituição	
	3	6
Formas para medir desempenho	Sem informações	Sim. Por meio das apresentações de trabalhos desenvolvidos no semestre
Formas para verificar capacidade de aplicação do conhecimento	Sem informações	Sim. Por meio dos trabalhos realizados e das apresentações
Avaliação após cada atividade	Esperava-se que a avaliação fosse processual. Vinte e cinco pontos deveriam ser distribuídos em diversas avaliações que tivessem pouco valor. Porém, havia professores que ainda acumulavam muitos pontos em uma ou poucas avaliações	Nem sempre a avaliação era processual, pois nem todos os professores avaliavam após a realização de cada atividade ou ao final de cada semestre. Havia uma cultura de se avaliar somente ao final, acumulando unidades e pontos
Existência de reavaliação	Alguns professores faziam reavaliação quando identificavam dificuldades na aprendizagem. Outros, porém não aceitavam fazer reavaliação	Alguns professores faziam reavaliação quando identificavam resultados ruins
Configuração do processo	Vinte e cinco pontos distribuídos em pequenas avaliações. Os restantes 75 pontos eram distribuídos em três provas de 20, 25 e 30 pontos	Cinquenta pontos eram distribuídos no decorrer do semestre, na forma de Avaliação da Aprendizagem em Processo. Os restantes 50 pontos eram distribuídos em uma única avaliação, ao final do semestre
Papéis dos sujeitos		
Docentes		
Centralização do conhecimento versus facilitação do processo	Professores ainda eram vistos como centralizadores do processo de ensino-aprendizagem. Porém, a autonomia do aluno era vista como importante pelo curso	Privilegiava-se o papel do professor facilitador da aprendizagem. Porém, havia professores que resistiam, centralizando tudo em si mesmos
Discentes		
Sujeito de sua formação	Deveriam ser vistos como sujeitos de sua própria formação. Porém, para que isso aconteça é necessário que o professor esteja convencido a esse respeito	Privilegiava-se a questão do aluno como co-participante do processo, pois acreditava-se que ele levava uma bagagem grande para o curso e que deveria ser socializada

Fonte: Dados da pesquisa.

7 CONCLUSÕES

Este trabalho, desenvolvido com base em pesquisas realizadas em 12 Instituições de Educação Superior⁸³ localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, entrevistou 25 pessoas entre diretor de faculdade, consultor, chefe de departamento, coordenador de curso, coordenador pedagógico e docente, todos envolvidos em processos de formulação/reestruturação de projeto pedagógico e da matriz curricular.

Os resultados obtidos nessas entrevistas, realizadas em três fases, são apresentados, de maneira consolidada, na seqüência.

Os recursos relacionados à infra-estrutura das Instituições, disponibilizados para os alunos e/ou professores, foram agrupados em: físicos, tecnológicos, de suporte e financeiros. Alguns foram citados como importantes, porém não disponibilizados, tais como: núcleo didático-pedagógico, estrutura para utilização do jogo de empresas, recursos tecnológicos que poderiam melhorar a interação entre aluno e professor, inclusive fora da sala de aula e recursos que poderiam melhorar as condições de temperatura nas salas de aula. Também foram mencionados recursos que se apresentavam em quantidade considerada insuficiente ou que precisariam ser melhorados: maior quantidade de projetores de multimídia e equipamento de DVD, melhoria no isolamento acústico entre as salas de aula e melhoria dos serviços de suporte administrativo ao ensino.

De outro lado, quando os entrevistados na terceira fase da pesquisa de campo foram questionados a respeito da existência nos cursos de instrumentos utilizados em atividades reais de trabalho, o único exemplo dado foi o uso do *software* estatístico Minitab, em uma das Instituições.

⁸³ Faz-se a ressalva de que a análise que se segue contempla os achados em 10 IES apenas, pois constatou-se que duas Instituições participantes da primeira fase da pesquisa de campo não tinham projetos pedagógicos, implementados ou em construção, que tivessem a noção de competências, de alguma forma, inserida.

Algumas considerações foram feitas por diversos entrevistados a respeito da infraestrutura existente, conforme se segue: era a infra-estrutura normal, ou seja, aquela que toda escola tinha; ela era suficiente para atender aos objetivos propostos pelo curso; havia tudo que era necessário, porém o entrevistado duvidava se a quantidade, qualidade e forma de acesso eram suficientes para atender às necessidades do curso.

Em relação à sua contribuição para a formação de competências no aluno, algumas observações foram feitas: a Instituição não media esforços para possibilitar a infra-estrutura que pudesse contribuir para a boa qualidade da aula; até a ausência de infra-estrutura adequada poderia contribuir para formar competências, na perspectiva de que o aluno aprenderia a trabalhar com recursos escassos; e o uso inadequado de equipamento multimídia prejudicou, num certo momento, o processo e ensino-aprendizagem, pois foi dada ênfase ao meio em detrimento do processo propriamente dito.

A infra-estrutura era considerada, genericamente, como um suporte/meio que facilitava e melhorava as condições para desenvolver as competências necessárias, tanto para o professor quanto para o aluno. Assim sendo, ela era importante, porém não essencial para formar competências.

Por fim, ressalta-se na literatura que, em relação aos procedimentos de ensino, um “elemento importante seria a adoção, como meios de ensino e recursos didáticos, dos mesmos instrumentos utilizados na atividade de trabalho” (ARAÚJO, 2001, p. 52).

Perrenoud (1999), por seu lado, faz menção ao uso preferencial, no contexto da formação de competências, 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” (p. 62).

Em última análise, isso significaria, ao menos parcialmente, reinventar meios de ensino em função de uma pedagogia das competências (PERRENOUD, 1999).

As “competências” definidas para os egressos dos cursos tinham sido identificadas, basicamente, a partir das seguintes fontes: DCN dos cursos de graduação (Parecer CNE/CES n. 146/2002), ENC-provão realizado entre 1996 e 2003, Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração, pesquisas realizadas no mercado de trabalho, a fim de identificar o perfil requerido pelas organizações, pesquisa em universidades, e os próprios professores, a partir de sua percepção e experiência.

Assim, verificou-se que as IES se orientavam para o desenvolvimento de “competências”, que tinham sido identificadas, basicamente, a partir da análise realizada por outros agentes sociais, e não a partir de processos próprios de análise. Dessa forma, não foi possível saber qual abordagem foi utilizada para identificar tais “competências”.

Na maior parte das instituições, essas “competências” estavam explicitadas nos projetos pedagógicos dos cursos, aparecendo com a denominação de “competências e habilidades”, “conhecimentos e habilidades”, somente “habilidades” ou, ainda, “competências ou capacidades”.

A despeito da existência desse “rol” de competências, não se verificou a presença de normas de competência nos cursos pesquisados, lembrando-se que uma norma inclui, usualmente, a unidade e os elementos de competência, as evidências e os critérios de desempenho, o campo de aplicação, as evidências de conhecimento e o guia para a avaliação (VARGAS E CASANOVA E MONTANARO, 2001).

Por fim, infere-se que, se existia nos cursos pesquisados algum tipo de norma de competência, essa seria de domínio dos próprios professores, não representando, portanto, o resultado de um processo articulado no curso como um todo, que alinharia requisitos do corpo docente, espaços, recursos didáticos, metodologias, recursos tecnológicos e as atividades profissionais aos critérios de realização. Todos esses, elementos considerados no desenho da formação, como afirmam Vargas e Casanova e Montanaro (2001).

Em relação ao desenvolvimento de competências, diversas atividades foram citadas e também foram explicitadas as formas como poderiam contribuir nesse processo, como a seguir:

- *Iniciação científica*: leva o aluno a estudar mais e além daquilo que é oferecido pelo curso, o que possibilita uma visão mais ampla e crítica; desenvolve o pensamento científico e o espírito de investigação; desenvolve a competência de pesquisador; cria o hábito da leitura de textos científicos; possibilita adquirir maior rigor de análise e leitura; desenvolve perfil acadêmico; desenvolve habilidade metodológica; e desenvolve competências técnicas.
- *Estágio*: associa teoria e prática; desenvolve visão crítica sobre a prática; desenvolve habilidades atitudinais; possibilita a revisão de comportamentos; desenvolve todas as competências consideradas necessárias pelo curso; e fornece *feedback* dos conteúdos desenvolvidos.
- *Intercâmbios*: forma de os estudantes compartilharem experiências, vivenciarem outras realidades e adquirirem conhecimentos em outras áreas diversas.
- *Empresa Júnior*: possibilita integrar teoria e prática, funcionando como simuladora do universo empresarial; desenvolve postura gerencial e empreendedora; e possibilita aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos;
- *Monitoria*: contribui para encaminhar o aluno para a área acadêmica.
- *Atividades complementares* (de diversas naturezas): possibilitam ao aluno buscar atividades focadas em sua área de interesse; e favorece a formação do indivíduo cidadão.
- *Eventos temáticos* (diversos): desenvolvem competências essenciais ao gestor, relacionadas aos temas específicos de cada evento.
- *Incubadora*: possibilita aprendizado para montar e gerir uma empresa.
- *TCC*: permite assimilar uma nova leitura organizacional.

- *Exposição de arte*: desenvolve capacidade crítica; possibilita enxergar novas alternativas; e amplia a visão de mundo.

Além dessas, outras atividades foram citadas. Contudo, não foi mencionada a sua contribuição para o desenvolvimento de competências nos alunos, como: participação em projetos de consultoria dos professores, visitas técnicas, participação em jogos de empresa, realização de aulas fora do espaço da IES e atividades relacionadas à extensão.

Isso posto e a despeito de a maioria das IES ter identificado e normalizado um “rol de competências” para o egresso, além de haver uma série de recursos que poderiam contribuir para o desenvolvimento dessas competências, não se pode afirmar, em nenhum dos casos, que a inserção da noção de competências nos cursos tenha representado uma real alteração no processo de formação.

Diversas observações feitas pelos entrevistados colocaram em dúvida se realmente os cursos estavam direcionados para formar competências, com explicado a seguir: a) um entrevistado afirmou que apesar de a noção de competências estar presente na proposta de projeto pedagógico, o processo continuaria convencional quanto à sua operacionalização. Por trás dos processos de reformulação do curso havia muito mais uma lógica de se fazer um “grande remendo” do que efetivamente alterar a concepção do processo formativo; b) os dois entrevistados em uma IES apresentaram discordância. Enquanto um acreditava que havia no curso orientação para a formação de competências, o outro, não; c) o entrevistado em uma IES disse que já era uma evolução ter a estrutura desenvolvida e colocada no “papel”, mas que ainda era preciso pensar a respeito da implementação e operacionalização do modelo baseado na formação de competências; d) em dois casos os entrevistados explicitaram que havia expectativas de que a forma como os professores davam aulas tivesse sido alterada em função de formar competências, porém eles não sabiam dizer quais as mudanças haviam ocorrido em função disso; e) um entrevistado disse que não havia no curso acompanhamento

do processo de ensino e aprendizagem quanto à formação de competências; f) um entrevistado afirmou, de um lado, que o curso desenvolvia competências; de outro, declarou que isso não acontecia de forma clara, explícita. Entendia-se que o aluno teria adquirido as “competências” previstas se tivesse sido aprovado nas disciplinas. Isso, partindo-se do pressuposto de que as competências tinham sido trabalhadas naquela mesma disciplina; g) no curso de uma IES não haviam sido identificadas e normalizadas as competências a formar; e h) o entrevistado afirmou que o professor tinha autonomia quanto à sua prática na sala de aula, não havendo qualquer tipo de direcionamento por parte da Instituição sobre como essa prática deveria ocorrer. Nesse sentido, a IES podia ter expectativas de que as competências estivessem sendo desenvolvidas, porém não a garantia.

De outro lado, parecia haver a crença subjacente de que a noção de competências sempre esteve presente, implicitamente, nos cursos. Como exemplo, um entrevistado disse acreditar que os professores, de alguma maneira, incorporavam o “estado-da-arte” de suas respectivas áreas. Além disso, a respeito do perfil do egresso, ele entendia que, apesar de não estar formalmente delineado no curso, haveria unanimidade entre os professores quanto à sua definição, como se fosse algo que “pairasse na cabeça” de todos eles.

Outro entrevistado entendia que, apesar de o termo *competências* ser novo no âmbito das organizações e do ensino, os seus pressupostos sempre estiveram presentes na forma de perfis predefinidos. Assim, de forma não explícita e não sistematizada, essa noção permeava o curso.

Sobre isso, são feitas as ponderações que se seguem. De um lado, estavam presentes nos cursos condições e práticas que poderiam possibilitar a formação de competências, integrando conhecimentos, habilidades e atitudes; de outro, quanto ao processo de ensino e aprendizagem em si, parece não ter sido superado o modelo de transmissão de conhecimentos, o que ficou evidenciado na terceira fase da pesquisa.

A esse respeito, Vargas e Casanova e Montanaro dizem que o debate a respeito da formação de competências impõe

O desafio de ser capaz de superar um papel preponderantemente transmissor de conhecimentos e habilidades para assumir o de gerar competências, capacidades para o trabalho, adaptação a mudanças, raciocínio, compreensão e solução de situações complexas; em suma, uma formação que se oriente para a geração de competências (VARGAS E CASANOVA E MONTANARO, 2001, p. 69, tradução nossa).

Segundo os entrevistados na terceira fase, o processo de avaliação evidenciava que a aquisição do conhecimento é que era privilegiada nos cursos, pois a tendência dos professores era de cobrar do aluno somente o conhecimento em detrimento do saber-fazer e do saber-ser.

Ressalta-se aqui a importância do processo de avaliação, uma vez que a certificação das competências ocorre a partir da evidência de seus conhecimentos e de seu desempenho. A avaliação se realiza com base na norma de competência e serve de diagnóstico, pois compara-se o desempenho com o que foi estabelecido na norma. Nesse sentido, a avaliação de competências apresenta-se como processo crucial para a certificação (VARGAS E CASANOVA E MONTANARO, 2001).

Por fim, esses autores afirmam que

[...] quando a formação se orienta não só com base em perfis de competências previamente identificados, mas sim, organiza também processos de ensino/aprendizagem orientados à geração do saber, do saber fazer e saber ser, bem como à sua mobilização para enfrentar novas situações, então se estará diante de um processo de formação baseada em competências (VARGAS E CASANOVA E MONTANARO, 2001, p. 70, tradução nossa).

A questão relacionada ao processo de avaliação é outro aspecto que leva à inferência de que os cursos investigados não estavam direcionados para a formação de competências nos alunos. Isso porque, na maioria dos casos, ou foi dito que não se avaliavam competências ou então não ficou claro, a partir da fala dos entrevistados, como é que isso acontecia. A seguir são sintetizadas as colocações feitas pelos entrevistados em algumas IES:

- Entre os dois entrevistados numa mesma IES, houve consenso de que os professores não avaliavam competências, e sim o conhecimento.

- O modelo baseado na formação de competências existia formalmente, mas havia uma dificuldade real, vinda dos professores, de se colocar em prática, em termos tanto de desenvolver como de avaliar.
- Havia direcionamento da IES no sentido de que os professores realizassem um processo de avaliação processual. Contudo, isso nem sempre ocorria, devido à cultura dos professores de ajuntar conteúdos para então aplicar uma avaliação. Assim, acreditava-se que alguns utilizavam o sistema processual e avaliavam competências, enquanto outros, não.
- Não existiam meios formais nas disciplinas para avaliar a aquisição de competências pelos alunos.
- Se, de um lado, afirmou-se que se buscava avaliar competências em todas as avaliações, de outro, foi dito que isso não acontecia de forma explícita.
- Em outra IES, o entrevistado afirmou que não se avaliavam competências no curso.
- O processo de avaliação era percebido como “bastante tradicional”, ou seja, basicamente era avaliado o conhecimento.

De outro lado, parecia haver a crença subjacente de que os professores – a partir do momento em que os cursos tinham identificado e normalizado um “rol de competências” para o egresso, além de oferecer as condições estruturais “necessárias” – iriam planejar e desenvolver toda a sua prática de maneira a formá-las, mesmo que isso não envolvesse o processo de avaliação.

Ainda, em alguns casos, entendia-se que, por meio de controles externos, a formação de competências poderia ser atestada. Um exemplo disso seria a inserção do aluno ou egresso do curso no mercado de trabalho.

A respeito do processo de avaliação, ressalta-se o pensamento de Perrenoud (1999, p.77), segundo o qual “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’.”

As “competências” requeridas ao corpo docente tinham sido identificadas e normalizadas nos projetos pedagógicos de duas instituições. Em um outro caso, havia um código de posturas, que deveria embasar o comportamento dos professores no trato com o aluno. Ainda, em alguns casos, verificou-se que se entendia por “competências” do corpo docente a sua formação, experiência acadêmica e profissional.

Além disso, constatou-se que, a despeito de não estarem normalizadas, na maioria dos casos, foi citado algum tipo de “competência” esperada no docente. Em nenhum desses casos, contudo, foi possível saber a respeito da forma como essas “competências” tinham sido identificadas e, logo, qual o tipo de abordagem utilizada.

Entendia-se, genericamente, que vinham sendo encontradas as “competências” desejadas nos professores. Porém, ressalvas foram feitas, tendo-se como exemplo as que se seguem:

- Em termos de conhecimento, sim, porém, de gerenciamento da aprendizagem, não.
- Em um nível mais simples sim, porém, se houvesse aprofundamento e maior detalhamento das competências, talvez fossem encontrados *gaps*.
- Às vezes, era necessário contratar um professor em curto espaço de tempo para substituir professores afastados, por exemplo, para cursar mestrado ou doutorado, e, nesses casos, acabava-se por abrir mão de algum critério como a experiência em docência.

Foram ressaltadas as carências de cunho didático-pedagógico, o que, segundo o entendimento de alguns, era resultado da própria formação dos docentes que atuavam no nível superior de ensino, que não enfatizava esse tipo de conhecimento.

De outro lado, não se verificaram ações nessas instituições, de forma generalizada, que espelhassem maiores investimentos nesse campo. Alguns entrevistados, por sua vez,

demonstraram perceber a importância de se investir nessa área, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, conforme verificado em colocações como:

- Falta um núcleo que trabalhe a questão didático-pedagógica. Não dar importância a isso, seria a mesma coisa de as empresas não se preocuparem com o desenvolvimento das competências gerenciais dos seus gerentes.
- Muitos professores, quando entravam na Instituição, nunca tinham estado diante de uma turma. Eles terminavam cursos *stricto sensu* e “viravam” professores.
- A Instituição vinha tendo a preocupação de possibilitar aos professores conhecer novas técnicas de ensino para que pudessem fazer melhor o trabalho em sala de aula.
- O entrevistado não se recordava de programas institucionais nos últimos dez anos (até 2005) que fossem voltados para métodos pedagógicos, apesar de essa ser uma demanda colocada por alguns professores.
- Era necessário capacitar os docentes nesse sentido, pois havia casos de professores que eram muito capacitados em termos de experiência de mercado ou que tinham ótimo perfil acadêmico, mas que não tinham prática pedagógica adequada.

Verificou-se, ainda, que os investimentos feitos pelas IES no seu corpo docente estavam voltados para a ajuda de custo para programas de mestrado e doutorado, para a participação em eventos nos quais os professores tivessem publicações, financiamento de pesquisas e realização de eventos internos, de diversas naturezas, incluindo-se aí alguns no campo didático-pedagógico. Sobre os eventos didático-pedagógicos, por sua vez, um entrevistado fez ressalva de que eram muito genéricos e não atendiam a necessidades específicas dos docentes.

Partindo-se dessas constatações e da fala de alguns entrevistados, parecia haver a expectativa de que os professores aderissem às propostas feitas nos projetos pedagógicos dos cursos, ajustando a sua prática a partir de sua própria iniciativa e conhecimento. Nesse

sentido, no que tange ao processo de formação de competências nos alunos, poderia haver a crença subjacente de que entre os saberes dos docentes estaria incluído “saber formar competências”.

Ressalta-se que não se trata, aqui, de supervalorizar os saberes didático-pedagógicos, mas de reconhecer que não basta ao professor conhecer suas matérias de ensino.⁸⁴ Outros saberes auxiliam a alicerçar a docência (PINTO, 2006).⁸⁵

Por fim, chama-se atenção para o pensamento de Perrenoud (1999), que ilustra aquilo que se espera dos professores no âmbito de um ensino baseado na formação de competências, como se segue:

Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe – e talvez estejamos começando a entendê-lo – uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar a aula” e, afinal de contas, de sua *identidade* e de suas *próprias competências profissionais* (p. 53).

A avaliação das “competências” requeridas do corpo docente para ingresso nas IES ocorria, na maior parte dos casos, por meio de processos que envolviam: análise de currículo, apresentação de uma aula para uma banca examinadora e entrevista. Também foram citados casos de aplicação de provas de conhecimentos específicos sobre o tema da disciplina e redação.

A experiência profissional/base prática e a titulação/formação acadêmica foram os critérios que prevaleceram na contratação de professores, seguidos da habilitação na área da disciplina e didática/clareza na exposição.

Em alguns casos, foi dito que se apostava na titulação e/ou na experiência profissional como forma de tentar garantir maior margem de acerto na escolha do professor.

⁸⁴ A esse respeito, Pinhel (2006, p. 9) diz que “a competência docente está associada não apenas aos saberes (conhecimentos) que o professor precisa ter, mas também intimamente ligada às capacidades e habilidades que, em situações complexas e principalmente em tempo real, permitem eclodir esquemas de pensamento que possibilitem a mobilização, a orquestração e a sistematização de recursos pertinentes para a aplicação destes saberes [...]”. Também, para mais informações sobre o assunto, cf. TARDIF, 2004.

⁸⁵ Pinto (2006) classifica esses saberes da seguinte forma: saberes do conhecimento do campo específico; saberes didático-pedagógicos; saberes de intervenção social; e saberes relacionais.

Conforme disse um entrevistado, havia uma cultura na Instituição de que a titulação conferiria ao candidato a competência necessária para o seu ingresso. Em alguns casos, verificou-se, ainda, que se entendia por “competências” do corpo docente a sua formação, experiência acadêmica e profissional. Nesse sentido, infere-se que essas Instituições também poderiam estar considerando que, se os professores preenchiam esses requisitos, eles tinham, então, as competências necessárias ao exercício de sua atividade.

Outra constatação foi a de que os processos seletivos poderiam vir a ser simplificados, bem como reduzidas as exigências quanto ao perfil desejado do docente, em caso de necessidade de contratação em curto espaço de tempo, devido ao afastamento repentino de determinados professores (para capacitação, por exemplo).

Em relação à seleção de professores verificou-se, ainda, segundo a perspectiva de um dos entrevistados, que, basicamente, mediam-se os conhecimentos, a capacidade de desenvolvimento do conteúdo e alguns aspectos elementares quanto à atitude. Outras capacidades, como a condução do processo de ensino-aprendizagem, só ficavam visíveis quando o professor estivesse em atuação. Também foi dito, em outro caso, que não era possível avaliar a competência técnica do professor, e por isso apostava-se na sua formação, titulação e experiência profissional.

Após a sua contratação, o professor era avaliado, basicamente, pelos alunos, que participavam de processos de avaliações formais ao final de cada semestre. Também, informalmente, era comum às Coordenações de Curso ouvirem os estudantes a respeito do andamento das aulas e da atuação dos professores.

Segundo colocações feitas pelos entrevistados, alguns fatores dificultavam esse processo de avaliação, tais como: desinteresse dos alunos em participar; falta de imparcialidade do aluno, que buscava atender a seus próprios interesses; e cultura de

resistência dos próprios professores à avaliação. Tais dificuldades, por seu lado, poderiam levar a distorções nos resultados aferidos nesses processos.

Na maior parte das Instituições, o estabelecimento de “competências” para os egressos dos cursos tinha influenciado a organização curricular no que se refere à definição das disciplinas presentes na matriz curricular e a seus conteúdos. Houve casos em que elas afetaram disciplinas e conteúdos, e casos em que somente os conteúdos. Em um caso apenas o entrevistado disse que, primeiro, foram estabelecidas as disciplinas que comporiam o currículo e, depois, é que seriam então revisadas as competências que deveriam ser formadas a partir daquelas disciplinas.

Nesse último caso, verifica-se uma inversão diante daquilo que se propõe enquanto um sistema de formação baseado em competências, conforme a perspectiva de Vargas e Casanova e Montanaro (2001). Segundo esses autores, é a partir da identificação e normalização dos elementos de competência que se faz o desenho da formação, o que inclui, entre outros, a definição dos módulos (ou disciplinas, quando for o caso).

Verificou-se, na maior parte dos cursos, que eram os seus coordenadores, às vezes, juntamente com os professores, que definiam as disciplinas e os seus conteúdos. De outro lado, em alguns casos, foi possível verificar que cabia aos professores definir os métodos a serem empregados no processo de ensino-aprendizagem. Devido a isso, parecia haver um quase desconhecimento por parte dos dirigentes dos cursos quanto à maneira como os professores atuavam em sala de aula no que se refere à forma como conduziam as aulas, às metodologias utilizadas e ao processo de avaliação.

Assim sendo, não foi possível saber, por meio dos entrevistados, como os professores atuavam e se essa atuação estava direcionada para a formação de competências nos alunos. Porém, na terceira fase da pesquisa algumas informações foram obtidas. Um dos entrevistados percebia dificuldades nos professores no sentido de estabelecer quais atividades se

relacionavam ao desenvolvimento de determinadas competências, em especial aquelas que diziam respeito ao saber-fazer e ao saber-ser. Em outro curso, o entrevistado percebia que a maior parte das aulas tendia a se concentrar no método expositivo, tradicional.

Ressalta-se que, em geral, o espaço da sala de aula parecia ser totalmente entregue aos professores, cabendo a eles definir todo o planejamento e a operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, entende-se que a forma como isso seria feito dependeria dos pressupostos, interesses, conhecimentos e da experiência de cada docente, cada um com a sua peculiaridade.

Por fim, a respeito dessa atuação docente, o pensamento de Perrenoud (1999) traz alguns pontos para reflexão. Segundo ele, a maioria dos professores teve formação em escolas que se centravam nos conhecimentos, e por isso sentem-se “à vontade nesse modelo” (p. 82).

Dessa forma, ele acrescenta que

[...] 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. Essa prática parece-lhes pertencer à tagarelice pedagógica, a uma estimulação sociocultural boa apenas para os centros de lazer ou, no mínimo, ao andar “inferior” do edifício escolar. Enquanto permanecerem nessa lógica, a identidade dos professores estará garantida, pois eles se limitarão a ensinar conhecimentos e a avaliá-los” (PERRENOUD, 1999, p. 82).

Em relação aos pressupostos destacados na pesquisa, os resultados obtidos indicam o seguinte:

P1 – A inserção da noção de competências nos cursos não significa que tenha havido mudanças no processo de formação.

A partir das informações obtidas, considera-se esse pressuposto parcialmente confirmado.

Como dito anteriormente, não se pode afirmar que o processo de formação realmente estivesse baseado na formação de competências nos alunos. De um lado, alguns indícios apontam que não, tais como: a não existência, ao menos formal, de uma norma de competência que pudesse subsidiar o desenho da formação; a tendência apontada quanto à

adoção do modelo de transmissão de conhecimentos em detrimento da formação de competências; a manutenção de um sistema de avaliação que privilegiava a aquisição do conhecimento, e não a demonstração de desempenhos e a capacidade de aplicação do conhecimento; e a aparente expectativa de que os professores direcionassem a sua prática para a formação de competências, sem contudo, assegurar-se de que os mesmos tivessem as condições necessárias ou soubessem como fazê-lo.

De outro lado, considerar esses sinais como representativos da realidade de cada curso como um todo poderia levar a se incorrer no erro de desconsideração das peculiaridades da atuação de cada um dos docentes nos cursos. Para que se pudesse confirmá-los genericamente, seria então necessário conhecer essa atuação, por intermédio dos próprios professores, investigando como eles efetivamente realizam a sua prática tendo-se em conta quais os princípios que lhe dão embasamento, qual a forma utilizada para transmitir os conteúdos, quais metodologias são efetivamente utilizadas e como o processo de avaliação se configura, entre outros.

P2 – Nos cursos pesquisados não há direcionamento da prática docente para a formação de competências.

A partir das informações obtidas, considera-se este pressuposto confirmado.

As constatações que levaram a essa afirmação apresentam-se a seguir: a não existência formal de uma norma de competência que subsidiasse o desenho da formação; em algumas IES não se verificaram ações no sentido de informar ao corpo docente que competências se esperava formar nos alunos; os dirigentes dos cursos não intervinham no planejamento e na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, que cabiam ao professor definir, segundo seus princípios, conhecimentos e experiência; e foram demonstradas apenas

“expectativas” de que os professores elaborassem todo o processo de aprendizado em função da formação de competências.

P3 – A Pedagogia das Competências não norteia os cursos investigados.

A partir das informações obtidas, considera-se este pressuposto confirmado.

Havia indícios, a partir das diversas constatações feitas nas três fases da pesquisa, de que essa abordagem pedagógica ainda era pouco conhecida. 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.

Além disso, foi observado que a Pedagogia das Competências em nenhum dos casos foi citada como a abordagem pedagógica na qual se embasaram as reflexões para a construção ou reformulação dos projetos pedagógicos, sendo que em parte dos cursos os entrevistados não tinham informações a respeito dos princípios que serviam de orientação a tais projetos.

- **Limitações do estudo e recomendações de estudos futuros**

Entre as limitações encontradas, ressaltam-se duas de cunho metodológico, consideradas mais significativas neste estudo.

O método escolhido – estudo de caso – tem como limitação a validade dos resultados apenas para o caso que se estuda, não sendo possível a generalização estatística para o universo (YIN, 2001). Assim, além de não ser possível a generalização dos dados para os demais cursos de Administração, não se pode generalizá-los para outros cursos da mesma área e também para outras áreas do conhecimento. Dessa maneira, recomenda-se que sejam realizados estudos em outras áreas, de forma comparativa, uma vez que áreas diferentes podem estar absorvendo de forma diferenciada a noção de competências em seus cursos.

Outra limitação diz respeito aos informantes da pesquisa: dirigentes dos cursos, coordenadores pedagógicos e membros do corpo docente que tinham participado de processos de construção/reestruturação dos projetos pedagógicos. Esses foram escolhidos em vista de sua representatividade, tendo sido considerados aqueles que conheceriam os cursos como um todo, bem como os seus projetos pedagógicos e, logo, informações em quantidade e qualidade poderiam fornecer a seu respeito. No entanto, algumas questões, em especial aquelas que diziam respeito à atuação dos docentes, foram respondidas parcialmente ou ficaram sem respostas, uma vez que esses sujeitos tinham informações apenas parciais quanto àquilo que acontecia no espaço da sala de aula (formas de transmissão, metodologias utilizadas, processo de avaliação). Dessa maneira, recomenda-se a realização de investigações que abordem o assunto sob a perspectiva de outros grupos e outros sujeitos, tais como professores e alunos.

- **Contribuições do estudo**

O estudo realizado tem como contribuição trazer à luz informações e reflexões a respeito de uma área ainda não suficientemente explorada no contexto nacional, que diz respeito à utilização da noção de competências no âmbito do ensino superior – em especial, os cursos de graduação em Administração. Promove uma “conversa” entre *educação* e *cursos de Administração*, bem como desperta para a necessidade de se repensar a utilização da abordagem por competências no âmbito do ensino superior.

As reflexões geradas suscitaram novos questionamentos, que sugerem outras reflexões acerca do tema:

- As reais possibilidades de utilização, no nível superior de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento, de um modelo que parece ser adequado à educação básica, especialmente no que diz respeito à esfera da educação profissional.
- Os desafios enfrentados no planejamento, desenvolvimento e avaliação de competências.

- As implicações quanto ao uso dessa noção no âmbito da educação superior, considerando-se as questões ideológicas que cercam a noção de competências.
- A profissionalização dos docentes.

Essas, entre outras, representam novas inquietações que foram suscitadas a partir deste estudo e que poderiam, por sua vez, servir de objeto a novos estudos na área, promovendo o aprofundamento e o amadurecimento acerca da formação de competências no ensino.

REFERÊNCIAS

- ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ALTMANN, Helena. Influência do banco mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002.
- ALVESSON, M.; SKÖLDBERG, K. *Reflexive methodology: new visions for qualitative research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2000.
- AMATO NETO, João. Reestruturação industrial, terceirização e redes de subcontratação. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.2, p.33-42, mar./abr.1995.
- ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, estado e educação no Brasil de hoje. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 maio 2004.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 192p. (Tese, Doutorado em Educação).
- ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. Ethnography an participant observation. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 1994.
- BARATO, J. N. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: UNB, 1998. (Mimeograf.).
- BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. Gestão de competências em organizações: um mosaico das experiências em Minas Gerais. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 25, 2001, Campinas (SP). *Anais...* ANPAD, 2001. (CD-ROM).
- BARBOSA, Allan Claudius Queiroz; FERRAZ, Dalini Marcolino; LOPES, Daniel Paulino. Competências nas organizações: o discurso e a prática na gestão de pessoas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26, 2002, Salvador (BA). *Anais...* ANPAD, 2002. (CD-ROM).
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BECKER, Brian E.; HUSELID, Mark A., ULRICH; Dave. *Gestão estratégica de pessoas com "Scorecard": interligando pessoas, estratégia e performance*. 6.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunic, Saúde, Educ.*, v.2, p.139-154, fev.1998.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. *Currículo por competências*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/FTP/currícompes.doc>>. Acesso em: 10 fev. 2003.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. *A gestão de competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional*. Porto Alegre: Escola de Administração da UFRGS, 2001. 320p. (Tese, Doutorado em Administração).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.41, n.1, p.8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 15/98, de 01 de junho de 1998. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF, 01 jun. 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Padrões de qualidade para cursos de graduação em administração*. Brasília, DF, 29 maio 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 1999. *Documenta*, Brasília, n.456, set.1999. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 5 out.1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 1999. *Documenta*, Brasília, n.456, set.1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 26 nov. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 583/2001, de 04 de abril de 2001. Trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 04 abr. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0146/2002, de 03 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, 3 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0134/2003, de 04 de junho de 2003. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração. Brasília, DF, 4 jun. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ ensino médio – orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 02 de fevereiro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF, 2 fev. 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 fev. 2007.

BRESCIANI, Luís Paulo. Os desejos e o limite: reestruturação industrial e ação sindical no complexo automotivo brasileiro. In: LEITE, Márcia de Paula (org.). *O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1997. p.31-111.

BRÍGIDO, Raimundo Vóssio. Criação de uma rede nacional de certificação de competências nacionais. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO-OIT. *Certificação de competências profissionais: “discussões”*. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999. p.49-126.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Resultados e tendências da Educação Superior no Brasil*. Brasília: INEP, 27/06/2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 maio 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.75, p.67-83, ago. 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciência humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy>>. Acesso em: 11 ago. 2004.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Programa institucional de bolsas de iniciação científica – PIBIC. RN-025/2005. Disponível em: <http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rn2505.htm> Acesso em: 24 mar.2006.

COLEGIADO de coordenação didática do curso de administração. *Projeto pedagógico*. Curso de administração. Belo Horizonte, [s.d.]. (Mimeograf.).

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.75-123.

CORRÊA, Henrique L. Flexibilidade nos sistemas de produção. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.33, n.3, p.22-35, maio/jun.1993.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1995.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação, competência e cidadania. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n.60, p.51-63, dez. 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.234-252, set. 2002.

DRAGO, Pedro Anibal. Pesquisa-ação – uma opção metodológica para conhecimento-mudança da realidade organizacional. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.23, n.4, p.62-69, ago./out.1989.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.64, set. 1998.

DUCCI, María Angélica. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. In: OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Ginebra: OIT, 1996. p.15-26.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 22, 1998, Foz do Iguaçu (PR). *Anais... ANPAD*, 1998. (CD-ROM).

ENCONTRO dos professores do CAD. Grupo de graduação. *Sumário executivo*. Belo Horizonte, Ago.1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.].

FERREIRA, M. M. et al. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FISCHER, Tânia. *A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10*. NPGA-UFBA, Bahia: 2000, não publicado. 11 p.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, p.183-196, 2000.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais – o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA Jr., Moacir de Miranda (org.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001a. p.189-211.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2001b.

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

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

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

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. O futuro do trabalho. In: *Cadernos de Sociologia/Programa de Pós-graduação em Sociologia*, número especial (1995). Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1995. p.131-137.

HAGE, Salomão Mufarrej. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. *Educação em Questão*, v.10 e 11, n.2/1, p.10-33, jul./dez.1999 – jan./jun.2000.

HALL, Jay. Managerial competence: working productively with most of the people most of the time. In: HALL, Jay. *Models for management: the structure of competence*. 2.ed. USA: Woodstead Press, 1988. p.487-496.

HANDFAS, Anita. Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 maio 2004.

HASE, Stewart.; CAIRNS, Leonard.; MALLOCH, Margaret. *Capable organisations: the implications for vocational education and training*. Australian National Training Authority, may, 1998.

HIPÓLITO, José Antônio Monteiro. Competências e níveis de complexidade do trabalho como parâmetros orientadores de estruturas salariais. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 24, 2000, Florianópolis (SC). *Anais...* ANPAD, 2000. (CD-ROM).

HOLSTI, O. R., *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

IDAC - Instituto de Ação Cultural. *A observação participante: uma alternativa sociológica*. Rio de Janeiro, Suplemento 20, mar./1978.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Evolução do ensino superior: 1980-1998*. Brasília: INEP, 1999. 71 p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrícula registra maior crescimento da década*. Brasília: INEP, 21/11/2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Superior ultrapassa meta e chega a três milhões de matrículas*. Brasília: INEP, 20/11/2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Superior tem 3,9 milhões de estudantes na graduação*. Brasília: INEP, 13/10/2004a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Vinte municípios concentram 45% dos alunos de graduação do País*. Brasília: INEP, 10/02/2004b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2004 indica um aumento na eficiência das Instituições Federais*. Brasília: INEP, 16/12/2005a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2004: resumo técnico*. Brasília: MEC/Inep/Deaes, 2005b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Cadastro das instituições de educação superior*. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2005c.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 fev. 2006.

INVERNIZZI, Noela. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos vinte anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 maio 2004.

JUBB, Richard; ROBOTHAM, David. Competences in management development: challenging the myths. *Journal of European Industrial Training*, v.21, n.5, p.171-175, 1997.

KIRK, J.; MILLER, M. L. *Reability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 ago. 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico. Métodos científicos. Teoria, hipóteses e variáveis. Metodologia jurídica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

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

LEITE, Márcia de Paula. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: OLIVEIRA, Carlos A. B.; MATTOSO, Jorge E. L.; SIQUEIRA NETO, José F. (org). *O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: Scritta, 1994. p.563-587.

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

MACEDO, Jussara Marques. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 fev. 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez.1998.

MAMEDE, S. et al. *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Escola de Saúde Pública/São Paulo: Hucitec, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, ano XIX, n.64, p.13-49, set. 1998.

MANUAL de graduação. 2003a.

MANUAL informativo do aluno. Curso administração de empresas. Belo Horizonte, 2003b.

MANUAL informativo do aluno. Curso de administração habilitação em marketing. Belo Horizonte, 2003c.

MARKERT, Werner. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 fev. 2003.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1995.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.1, p.41-60, 2000.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. Ed. Compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MENDES, Sônia Regina. Mudança tecnológica, formação para o trabalho e o planejamento da educação. *Boletim Técnico do Senac*, v.21, n.2, maio/ago.1995.

MERLE, Vincent. La evolución de los sistemas de validación y certificación: qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? *Revista Europea Formación Profesional*, n.12, CEDEFOP, [s.d.]. p.39-52.

MERTENS, Leonard. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, M. (Org.) *História oral*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 maio 2004.

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

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Política da educação superior. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.11, n.19, p.185-193, jan./jun.2002.

PENROSE, Edith T. *Teoria del crecimiento de la firma*. Madrid: Aguilar-Madrid, 1962.

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

PERRENOUD, Philippe. L'art de construire des compétences. *Nova Escola*, 135, set. 2000a. Disponível em: <http://www.uol.com.br/novaescola/ed/135_set00/html/perre_frances.DOC>. Acesso em: ago. 2002.

PINHEL, Inahíá. *O desenvolvimento de competências para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em enfermagem*. São Paulo: Escola de Enfermagem da USP, 2006. 251p. (Tese, Doutorado em Enfermagem).

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves. A docência na educação superior: saberes e identidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 29 out. 2006.

PRADO, Iara Glória Areias. O MEC e a reorganização curricular. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.1, p.94-97, 2000.

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

PROJETO de reestruturação curricular do curso de administração. Set.2001. (Mimeograf.).

PROJETO pedagógico. Marco conceitual e competências gerais. Sumário executivo curso de graduação em administração. Ago.2002. (Mimeograf.).

PUJOL, J. *Apuntes para una jornada de trabajo sobre normalización de competencias laborales*. Turin: OIT, 1999. (Mimeograf.).

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de investigação em ciências sociais. 2.ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Marco Aurélio. *Gestão de competências em organizações: diferencial produtivo ou retórica gerencial? um estudo de caso em empresa de manufatura contratada*. Belo Horizonte: Escola de Engenharia da UFMG, 2004. (Dissertação, Mestrado em Engenharia da Produção).

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA Jr., Moacir de Miranda (org.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001. p.242-269.

RUAS, Roberto. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (orgs.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. p.34-54.

SAMARA, B.S.; BARROS, J. C. *Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia*. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

SANDBERG, Jörgen. *Human competence at work*. Gotebork: BAS, 1994.

SEBARROJA, Jaume Carbonell (org.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.2, p.72-81, 2000.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder, 1965.

SESU – Secretaria de Educação Superior. Apresentação do PET. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 23 jun.2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n.61, p.13-35, dez. 1997.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Reformas educacionais, competências e prática social. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.9, p.37-77, jul./dez.2001.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Administração: há vagas. Um estudo de avaliação da expansão de cursos de administração na região metropolitana de Salvador, Bahia. (1994-

2000). In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26, 2002, Salvador (Ba). *Anais... ANPAD, 2002.* (CD-ROM).

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais.* 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.15-40.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEECE, D. J.; PISANO, G.; SHUEN, A. Dynamic capabilities and strategic management, p.268-285. In: Nicolai J. Foss (Ed.). *Resources firms and strategies – a reader in the resource-based perspective.* Oxford University Press, Oxford.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* 3.ed. São Paulo: Cortez: 1986.

TRASATTI, Sidney Roberto. Treinamento de competências funcionais: moldando o futuro organizacional pelas pessoas. In: NERI, Aguinaldo (org.). *Gestão de RH por competências e a empregabilidade.* 2.ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2005. p.27-49.

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

TRUJILLO, Nelson Rodríguez. Selección efectiva de personal basada en competencias. *Revista do Serviço Público*, ano 51, n.3, p.99-119, jul./set. 2000.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL-UNEFAB. Educação em alternância e o desenvolvimento sustentável. In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. *Oficina: educação em alternância e desenvolvimento.* Porto alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. *El enfoque de competencia laboral: manual de formación.* Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. 130 p.

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

ZARIFIAN, Philippe. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, 1996, Rio de Janeiro (RJ). *Anais...* Rio de Janeiro: CIET-SENAI-UNESCO, 1996. (Mimeograf.).

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

ZÚÑIGA, Fernando Vargas. *Por qué competencias laborales? Elementos claves a considerar.* Montevideo: Cinterfor, [s.d.]. (Mimeograf.).

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Primeira fase

A Inserção da Noção de Competência no Curso de Graduação em Administração

Processo de inserção da noção de competência no curso

1. O conceito de competências está inserido no currículo do curso de graduação em Administração?
2. Como a escola define competências?
3. Quando a escola iniciou o processo de definição do perfil de competências?
4. O que levou a escola a adotá-lo?
5. Quem participou da definição do perfil de competências e das estratégias de desenvolvimento de competências?
6. Como se chegou à definição desse perfil para os professores e para os alunos?
7. Como o conceito de competências está inserido no curso de graduação em Administração?

Competências corpo docente

8. Qual é o perfil de competências traçado para o corpo docente do curso de graduação em Administração?
9. Quais são os critérios definidos para a contratação dos professores? Esses critérios refletem a idéia da competência?
10. Através de quais meios a Faculdade consegue perceber nos docentes a existência das competências requeridas?
11. Tem sido possível encontrar nos docentes as competências que são requeridas pelo curso?

12. A Faculdade procura desenvolver no corpo docente as competências traçadas pelo curso?

Como?

Competências corpo docente

13. Qual é o perfil de competências traçado para o egresso do curso de graduação em Administração no currículo atual?

14. Quais as expectativas da Escola em relação aos egressos?

15. Como as competências requeridas aos egressos do curso de graduação em Administração são transmitidas aos docentes?

16. Quais são as estratégias utilizadas para alcançar o perfil desejado para o egresso?

17. Há meios para aferir a aquisição de competências pelos atuais alunos do curso? E pelos egressos?

Estrutura curricular

18. Como se dá a articulação entre as competências requeridas e a matriz curricular?

Papel do coordenador

19. Qual é o papel do coordenador do curso na definição do perfil de competências dos alunos? E do corpo docente?

20. Qual o papel do coordenador no desenvolvimento das competências dos alunos? E do corpo docente?

Aspectos gerais

21. O que a Faculdade considera importante para que as competências requeridas aos egressos sejam adquiridas? (corpo docente, estrutura física, atividades extracurriculares, pesquisa, atividades em grupo)

22. Quais são os fatores facilitadores e dificultadores encontrados na definição do perfil, no desenvolvimento de competências e na avaliação do resultado desse trabalho?
23. Qual é a relação entre o perfil de competências requerido e as diferentes ênfases estabelecidas para o curso?
24. Quais resultados podem ser aferidos ao direcionamento para competências?

Comentários gerais

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Segunda fase**A Inserção da Noção de Competência no Curso de Graduação em Administração****Faculdade:** _____**Curso:** _____**Bloco I: Dados Gerais Sobre a Estrutura do Curso de Administração**

1. Como você conceitua competências?
2. Qual o conceito de competências utilizado no curso?
3. Existe um projeto pedagógico para o curso?
4. Esse conceito de competências está explicitado no projeto pedagógico do curso?
5. Quando ocorreu a última alteração no projeto pedagógico?
6. A reformulação do projeto pedagógico levou em consideração algum tipo de avaliação prévia do curso? Explique.
7. Essa avaliação foi realizada a partir da noção de competência?
8. A Instituição adotou a noção de competência quando da última alteração do projeto pedagógico?
9. O que levou a instituição a adotar a noção de competência?
10. A noção de competência alterou o projeto pedagógico? Explique.
11. De quem foi a iniciativa de inserir na noção de competência no projeto pedagógico?
12. Quem participou da última alteração do projeto pedagógico do curso?
13. A noção de competência alterou o currículo do curso? Explique.
14. A reformulação do currículo levou em consideração algum tipo de avaliação prévia do curso? Explique.

15. Vocês utilizaram referências de outras universidades para a redefinição do currículo?
Explique.
16. As competências a serem formadas nos alunos influenciaram na definição das disciplinas e de seus conteúdos? Explique.
17. Como foram definidas as disciplinas e os seus conteúdos?
18. A alteração no currículo do curso coincide com a alteração no projeto pedagógico?
Justifique.
19. Há disciplinas eletivas e/ou optativas no currículo do curso?
20. A existência de disciplinas eletivas e/ou optativas contribui para a formação de competências dos alunos? Explique.
21. O currículo do curso foi flexibilizado conforme proposto pelo MEC após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em administração? Explique.
22. Há preocupação com a interdisciplinaridade no curso? Explique.
23. Como ocorre a integração entre teoria e prática?
24. Está previsto incentivo à iniciação científica? Explique.
25. Quais competências espera-se desenvolver a partir das atividades de pesquisa?
26. Estão previstas atividades de estágio? Explique como ele ocorre.
27. Quais competências espera-se desenvolver a partir das atividades de estágio?
28. Estão previstas atividades complementares? De qual tipo?
29. Atividades complementares podem ser realizadas fora do ambiente escolar? De qual tipo?
30. Quais competências espera-se desenvolver a partir das atividades complementares?
31. Há outras atividades acadêmicas a serem realizadas no decorrer do curso que fornecerão elementos para que o aluno adquira as competências necessárias à sua atuação profissional?
32. Quais são os princípios que orientaram a construção do projeto pedagógico? Existe alguma orientação pedagógica? Qual?

Bloco II: Dados Gerais sobre a Infra-estrutura

1. Quais recursos de infra-estrutura os alunos têm à sua disposição para realizarem as atividades acadêmicas?
2. Quais recursos de infra-estrutura os professores têm à sua disposição para realizarem suas atividades?
3. Qual o papel dessa infra-estrutura no desenvolvimento de competências nos alunos?
4. Há itens referentes à infra-estrutura que são considerados importantes para o desenvolvimento das competências nos alunos e que ainda não foram disponibilizados pela instituição? Quais?

Bloco III: Dados Gerais sobre Perfil e Competências do Corpo Discente

1. Existe um perfil definido para o egresso do curso?
2. Esse perfil está explicitado no projeto pedagógico?
3. Esse perfil coincide com aquele definido pelo MEC? Justifique.
4. Qual é o perfil do profissional que se pretende formar?
5. A quem esse perfil pretende atender?
6. A instituição definiu as competências do egresso do curso?
7. Essas competências estão explicitadas no projeto pedagógico?
8. Essas competências coincidem com aquelas definidas pelo MEC?
9. Quais são as competências a serem formadas nos alunos do curso, presentes no projeto pedagógico?
10. Existe alguma competência que é requerida aos discentes e que não se encontra no projeto pedagógico?
11. A instituição atualiza periodicamente as competências a serem formadas no corpo discente?

12. Com qual frequência ocorre essa atualização?
13. Quais fatores serão os sinalizadores da necessidade de atualização das competências a serem formadas no discente?
14. Como a Instituição capta esses fatores?
15. Quais são os meios utilizados para definir as competências do profissional a ser formado no curso?
16. Quais são os fatores dificultadores na definição das competências do profissional a ser formado?
17. A Instituição explicita para os alunos as competências que pretende formar no curso? Como?
18. As avaliações dos discentes verificam a aquisição das competências que se pretende formar? Explique.
19. Há dificuldade em se avaliar a aquisição de competências pelos alunos?
20. A instituição consegue aferir os resultados gerados a partir da ênfase na formação por competências? Explique.

Bloco IV: Dados Gerais sobre Competências do Corpo Docente

1. Quais são os critérios definidos para a contratação dos professores?
2. Como ocorre o processo de seleção de professores?
3. A Instituição definiu as competências dos docentes do curso?
4. Exige-se dos professores formação nas competências que devem formar nos alunos?
5. A Instituição tem encontrado nos docentes as competências necessárias?
6. As competências do corpo docente estão explicitadas no projeto pedagógico?
7. Quais são as competências requeridas aos docentes, presentes no projeto pedagógico?

8. Existe alguma competência que é requerida aos docentes e que não se encontra no projeto pedagógico?
9. Foram definidas competências dos docentes, por área (Marketing, Recursos Humanos etc)?
10. Existe diferença entre as competências atuais dos docentes e as desejadas? Explique.
11. O que a Instituição faz para reduzir essa diferença?
12. Quais fatores dificultam a verificação das competências nos docentes?
13. A Instituição explicita para os professores as competências que lhes são necessárias para a atuação no curso? Como?
14. Quais são os meios utilizados para definir as competências dos docentes?
15. A instituição investe no desenvolvimento das competências dos docentes?
16. Como ocorre o desenvolvimento de competências dos docentes?
17. Quais fatores dificultam o desenvolvimento de competências dos docentes?
18. A Instituição avalia periodicamente as competências dos docentes? Como?
19. Com qual frequência ocorre essa avaliação?
20. Quais fatores dificultam a avaliação das competências dos docentes?
21. Como ocorre a articulação entre a prática docente e o conteúdo curricular?
22. Após as alterações no projeto pedagógico do curso, mudou a forma de os professores darem aula? Explique.

Bloco V: Considerações Gerais sobre o Uso da Noção de Competência

1. A adoção da noção de competência possibilitou reais mudanças no curso de graduação em Administração? Justifique.
2. O que ainda é preciso ser feito para que a noção de competência possibilite mudanças efetivas no curso? Explique.

3. Qual a importância do uso dessa noção no ensino em Administração? Justifique.
4. O curso melhorou a partir do direcionamento para as competências? Justifique.
5. O que representa para você a formação baseada em competências?
6. Comentários gerais.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Terceira fase**A Inserção da Noção de Competência no Curso de Graduação em Administração**

Instituição: _____

Bloco I: Organização Curricular

1. Quando ocorreu a última alteração no currículo do curso de graduação em Administração?
2. Quem participou desse processo?
3. Como se desenvolveu o processo de elaboração do currículo?
4. Quais foram as fontes de informação utilizadas para elaborar o currículo?
5. O perfil do egresso foi estabelecido antes da definição da matriz curricular? Em qual momento foi definido?
6. As competências foram estabelecidas antes da definição da matriz curricular? Em qual momento foram definidas?
7. O currículo é composto por disciplinas ou módulos? Quais?
8. Por que não foi adotada a organização modular na organização do currículo?
9. Estão explicitadas no projeto do curso/planos de ensino as competências que cada disciplina/módulo deve formar? Exemplifique.
10. Estão explicitados no projeto do curso/planos de ensino os conteúdos de cada disciplina/módulo? Exemplifique.
11. Quem definiu os conteúdos?
12. Foi feita a associação entre as competências a formar e os conteúdos? Como?
13. A transversalidade é considerada na organização curricular? Explique.

14. Elementos do saber-fazer (habilidades) estão presentes nas disciplinas/módulos? Exemplifique.

15. Elementos do saber-ser (atitudes, comportamentos, hábitos, posturas etc) estão presentes nas disciplinas/módulos? Exemplifique.

16. Pode-se afirmar que o curso privilegia a transmissão de conhecimentos em detrimento da formação de competências? Explique.

Bloco II: Métodos de ensino/aprendizagem

17. Com base em quais princípios é desenvolvido o processo de ensino/aprendizagem?

18. As disciplinas utilizam metodologias de resolução de problemas (situações-problema)? Exemplifique.

19. Quem elabora as situações-problema?

20. Essas situações-problema dizem respeito a casos reais? Exemplifique.

21. Como o curso busca aproximar a teoria da prática? Exemplifique.

22. Há períodos ou momentos nas disciplinas/módulos em que o aluno recebe parte de sua formação em empresas? Quais?

23. É valorizado o trabalho em equipe? Por quê?

24. Há trabalhos em equipe que são institucionalizados pelo curso? Quais?

25. Quais são os métodos de ensino/aprendizagem utilizados no curso?

26. Esses métodos são institucionalizados no curso? Quais?

27. Existem no curso instrumentos que são utilizados em atividades reais de trabalho? Quais?

28. Os conhecimentos são contextualizados na “ação”? Exemplifique.

Bloco III: Processo de Avaliação

29. Pode-se afirmar que as avaliações de alunos privilegiam a aquisição de conhecimentos em detrimento da aquisição de competências (conhecimentos + habilidades + atitudes)? Explique.
30. Há formas de avaliar no curso capazes de medir o desempenho do aluno? Quais?
31. Há formas de avaliar no curso capazes de verificar a sua capacidade de aplicação do conhecimento? Quais?
32. Os alunos são avaliados após a realização de cada atividade? Exemplifique.
33. Os alunos são reavaliados quando são identificadas dificuldades na aprendizagem? Exemplifique
34. O processo de avaliação é padronizado para todas as disciplinas? Explique como ele está configurado.

Bloco IV: Papéis dos Sujeitos

35. Os professores centralizam o conhecimento em sua pessoa ou são vistos como facilitadores no processo de formação? Explique.
36. Os alunos são vistos como sujeitos de sua própria formação? Explique.

APÊNDICE D – SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALISADAS NA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO

A / Processo de inserção de competências

1. Presença e data adoção

Em cinco das oito IES pesquisadas foi verificado/relatado que a noção de competência aparecia nos projetos dos cursos de administração que estavam em vigência. Isso significa que em um caso havia sido definido o perfil do egresso e identificados e normalizados habilidades e conhecimentos que deveriam ser adquiridos; em um caso havia sido identificadas e normalizadas habilidades genéricas que diziam respeito aos sete cursos existentes na instituição; em três casos havia sido identificadas e normalizadas competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos alunos.

Entre os casos dessas cinco IES, verificou-se, ainda, o seguinte: em três deles a noção de competência havia sido inserida no projeto do curso antes da publicação das DCN, em maio de 2002 (Parecer CNE/CES n. 146/2002).

Entre as demais IES (3) verificou-se o seguinte: em um caso havia um projeto pedagógico não implementado, aguardando aprovação, que havia sido construído com base nas competências; nos outros dois casos a noção de competência não aparecia nos projetos dos cursos. No primeiro caso havia sido definido um perfil de egresso e uma tipologia a partir da qual deveriam ser definidas, posteriormente, as competências a serem formadas. Assim, ainda não tinham sido identificadas e normalizadas as competências que deveriam ser adquiridas pelos alunos. Em relação aos dois últimos casos, verificou-se que em um deles o projeto do curso estava sendo reestruturado, porém sem que fosse considerada a noção de competência.

2. Conceito

Nos projetos de apenas duas IES aparecia a definição de competência. Em uma delas o conceito dizia respeito à uma capacidade para realizar uma atividade a partir de conhecimentos, destrezas e atitudes, em situações e contexto definidos; na outra referia-se a um conjunto de saberes e conhecimentos provenientes da formação geral, profissional e da experiência social e de trabalho.

Nas demais IES (4) não havia um conceito de competência presente no projeto do curso. Em três desses casos os entrevistados apresentaram conceitos que representavam a sua percepção: dois deles consideravam a competência como conhecimentos e habilidades; outro mencionou apenas habilidades.

Verificou-se também que em dois casos havia dúvidas quanto ao significado do termo “competência”. Em um deles apareceu a dúvida quanto à diferença entre competências e habilidades; em outro, o entrevistado disse que havia incerteza quanto ao que era ser ou ter competência.

3. Motivos da adoção

Dentre as seis IES que haviam inserido a noção de competência em seus projetos (5 em vigência e 1 aguardando aprovação), três tinham como principal justificativa para a adoção dessa noção no curso a necessidade de se adequar às diretrizes do MEC e às demandas sociais, especialmente ao mercado de trabalho.

4. Participantes

Os participantes do processo de construção ou reestruturação dos projetos pedagógicos das seis IES que tiveram a noção de competência inserida foram os seguintes: coordenador do

curso (5 casos), corpo docente do curso de administração (3 casos), alunos (1 caso), direção da Instituição (2 casos), e funcionários da seção de ensino (1 caso).

Em um dos casos relatou-se, ainda, que havia a intenção de, em determinado momento do processo de reestruturação do projeto, contar com a participação de alunos e egressos do curso.

Em apenas um dos casos não foi possível obter essa informação sobre os participantes.

5. Como foram definidas

A identificação das competências que deveriam ser formadas nos alunos ocorreu da seguinte maneira, conforme citado pelos entrevistados em três IES: reflexões/experiência do corpo docente (3 casos), proposta do MEC (1 caso), pesquisa no mercado (1 caso).

Nos três casos restantes não foi possível obter essa informação por intermédio dos entrevistados, porém em um deles verificou-se que as habilidades identificadas eram algumas daquelas avaliadas no ENC-Provão nos anos de 1996 a 2003, na parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de administração.

6. Como estão inseridas

As competências apareciam nos projetos pedagógicos da seguinte maneira: habilidades e conhecimentos que deveriam ser adquiridos pelos alunos (1 caso), competências e habilidades (3 casos)⁸⁷, habilidades genéricas que diziam respeito aos sete cursos existentes na instituição (1 caso).

Em um caso verificou-se que, apesar de não terem sido identificadas e normalizadas as competências, havia sido estabelecido uma tipologia a partir da qual deveriam ser definidas,

⁸⁷ Em um desses casos não houve acesso ao rol de competências e habilidades que deveriam ser formadas.

posteriormente, as competências a serem formadas nos alunos. Esse era o caso da IES cujo projeto baseado em competências não havia sido, ainda, implementado.

B / Corpo docente

1. Perfil egresso

Três IES tinham um perfil de egresso definido e explicitado no projeto do curso de administração.

Em uma delas foi possível observar claramente que não havia uma separação nítida entre o perfil do egresso e as habilidades a serem desenvolvidas visando a alcançar esse mesmo perfil. Isso foi constatado a partir da verificação de que o perfil traçado havia sido composto, em parte, por diversas habilidades que correspondiam àquelas aferidas pelo MEC no ENC-provão realizado nos anos entre 1996 e 2003.

Em duas dessas instituições foi enfatizada a formação do aluno cidadão, quando se falou sobre o perfil do egresso.

Nas outras três instituições afirmou-se que não havia um perfil formatado para o egresso, porém em uma delas esse perfil podia ser deduzido dos objetivos do curso e, em outra, foi deu-se ênfase à formação do aluno com perfil de empreendedor.

2. Competências e/ou habilidades requeridas

Em quatro instituições havia uma lista de competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos.

Entre as duas restantes, uma tinha uma tipologia de competências definidas como básicas, genéricas, específicas e transversais, sendo que a partir daí é que deveria, então, ser estabelecido o rol de competências a desenvolver nos estudantes. A outra instituição definiu

os atributos a serem desenvolvidos em cada ano de curso – conceituais, comportamentais, aspectos legais e de formação específica, de formação.

3. Estratégias para alcançar o perfil do egresso

Não havia homogeneidade de opinião entre as cinco instituições que apresentaram estratégias para alcançar o perfil do egresso.

Uma delas mencionou sobre a necessidade de direcionar o aluno quanto às disciplinas optativas/eletivas que deveria cursar; em outra, o entrevistado disse que cada professor deveria descobrir a sua “fórmula” de transmissão; outra citou o trabalho interdisciplinar; uma Instituição citou seminários com os professores para discutir o projeto e o desenvolvimento de competências, reuniões com os representantes de turma, atendimento feito pelos professores aos alunos, visitas técnicas, palestras, eleição de representante de turma a cada semestre e presença de disciplinas de “Tópicos Especiais”; em outra IES falou-se sobre a clara definição do conteúdo programático e do referencial conceitual, atividades extraclasse (visitas técnicas etc), palestras, seminários e conferências.

Verificou-se assim que somente atividades extracurriculares, como vistas técnicas e palestras, foram citadas por mais de uma instituição (2). As demais dizem respeito a estratégias específicas utilizadas por cada uma delas.

4. Importante para a aquisição de competências

Os aspectos considerados importantes variaram muito de uma Instituição para outra. Apenas três deles foram citados por mais de uma entre as seis IES analisadas, conforme listado a seguir: comprometimento/atuação do corpo docente (3 casos), Empresa Júnior (3 casos), integração entre a Instituição e o mercado (2 casos).

Os demais aspectos relatados a seguir apareceram em apenas uma Instituição: contato com o mercado por meio de estágios, uso de jogos de empresas, a infra-estrutura, parcerias com empresas, órgão colegiado integrado com as funções determinadas no projeto do curso, acompanhamento das atividades pedagógicas e acadêmicas, participação em feira anual de negócios, trabalhos extracurriculares, visitas técnicas, passar para o aluno a relação entre a faculdade e o mundo, orientação na prática do estágio supervisionado e cursos de extensão.

Em dois casos o corpo docente foi ressaltado como sendo o aspecto mais importante para que os alunos pudessem adquirir competências.

5. Meios de avaliação

Na maioria das IES (4) não existiam meios internos considerados capazes de aferir as competências que deveriam ser adquiridas pelos alunos durante o processo de formação. Em uma delas um dos entrevistados disse que as formas tradicionais de avaliação não conseguiam medir a aquisição de competências. Pôde-se constatar nesse caso que havia uma expectativa de que os professores descobrissem formas para avaliar, assim como para desenvolver, as competências dos discentes. Em outro caso foi dito que se sentia a necessidade de pesquisar egressos para aferir o seu grau de empregabilidade. Neste caso considerou-se também que por meio do ENC-Provão era possível aferir competências.

Nas instituições restantes (2) foi dito que as competências eram avaliadas como se segue: em uma delas mediante o acompanhamento da inserção do aluno ou egresso no mercado de trabalho – entendia-se que, pelo fato de o aluno conseguir inserir-se no mercado de trabalho, os objetivos propostos de formação tinham sido alcançados; na outra mediante resultados de trabalhos teóricos e práticos desenvolvidos durante e ao final do semestre.

6. Facilitadores na definição do perfil, desenvolvimento e avaliação de competências

Em um dos casos foram considerados facilitadores na definição do perfil o trabalho em equipe e a boa vontade de seus membros. Em outro, considerou-se como facilitador da definição do foco do curso e das competências a experiência dos professores que mantinham algum tipo de contato com o mercado. Numa outra Instituição foram considerados o nível de coesão do corpo docente e a sua estabilidade como fatores facilitadores desses processos. Por fim, uma IES considerou que a infra-estrutura era um aspecto facilitador.

Nos outros dois casos não foram explicitadas essas informações.

7. Dificultadores na definição do perfil, desenvolvimento e avaliação de competências

Em dois casos verificou-se que os dificultadores desses processos relacionavam-se ao corpo docente: resistência à mudança, tendência à adoção de processos tradicionais de ensino e o trabalho em regime horista, que podia levar a um não comprometimento com a cultura, a política e as diretrizes da Instituição.

Foi também relatada a dificuldade para se conseguir recursos da IES em um desses casos e no outro afirmou-se também que as dificuldades relacionavam-se à operacionalização do projeto pedagógico, o que requer muito preparo das partes envolvidas.

Em outros dois casos as dificuldades foram relacionadas ao corpo docente: com baixo nível de vocação, despreparado e inseguro.

C / Corpo docente

1. Competências requeridas

Em nenhum dos seis casos verificaram-se a identificação e a normalização de competências que fossem requeridas aos docentes.

No entanto, em dois casos foram consideradas “competências” a formação e a experiência acadêmica, bem como a experiência de mercado. Em um desses casos foi dito, quanto à formação, que os professores deveriam ter graduação em Administração e titulação em nível de mestrado ou doutorado.

Num outro caso foi citado que o corpo docente deveria ter comprometimento com a visão empreendedora.

2. Critérios de contratação e meios de avaliação de competências

Três IES informaram os meios pelos quais contratavam docentes, como se segue: concurso, com argüição oral e prova didática (1 caso); processo seletivo externo (1 caso); processo seletivo externo – divulgado por meio de edital, envolvendo a análise de currículo, prova escrita e aula para uma banca examinadora – e indicações, envolvendo análise de currículo (1 caso).

Eram considerados os seguintes critérios para a seleção dos docentes: experiência profissional (5 casos), titulação – preferencial em nível de mestrado ou doutorado (5 casos), experiência acadêmica (3 casos), formação condizente com a disciplina pleiteada (2 casos), didática (2 casos), graduação em administração (1 caso), conhecimentos demonstrados pelo candidato (1 caso) e referências (1 caso).

Verifica-se, assim, que a experiência profissional e a titulação foram os aspectos que predominaram entre essas IES enquanto critérios considerados na contratação de docentes (5 casos), seguidas da experiência acadêmica (3 casos).

3. Posse das competências

Quatro Instituições reconheceram que vinha sendo possível encontrar nos docentes os quesitos esperados, porém não em todas as áreas. Uma delas afirmou que em alguns casos era

difícil encontrar docentes que atendessem simultaneamente a três critérios: formação em administração, titulação em nível de mestrado ou doutorado e experiência profissional. Outra declarou que no curso de Administração com habilitações que não em empresas era comum encontrar docentes com experiência profissional, mas sem a titulação desejada.

4. Meios de avaliação

Apenas duas IES informaram os meios pelos quais avaliavam os docentes durante o semestre letivo. Em um caso foi dito que os docentes eram avaliados a partir dos resultados obtidos pelos alunos em trabalhos. Em outro, essa avaliação acontecia informalmente, por meio de reuniões mensais com alunos, e formalmente, em processo realizado no final do semestre.

5. Desenvolvimento

As ações para o desenvolvimento do corpo docente variaram de uma IES para outra, conforme descrito a seguir, referente a cinco delas: atividades para discussão de técnicas didático-pedagógicas (1 caso), incentivo financeiro à formação em nível de mestrado e/ou doutorado (1 caso), cursos (1 caso), palestras (1 caso), seminários (1 caso), instrumentalização por meio de sistemas de informação (1 caso), investimento em jogos de empresas (1 caso), *feedback* (1 caso), convênios com outras IES para formar docentes em nível de mestrado e doutorado (1 caso), incentivo para que o professor buscasse sua formação na própria instituição ou junto a docentes experientes (1 caso).

Em um desses casos a Instituição disse também que pretendia lançar cursos de mestrado para desenvolver o seu corpo docente.

6. Formas conhecer competências do discente

Apenas duas IES citaram as formas pelas quais os professores tomavam conhecimento das competências que deveriam formar nos alunos. Em um dos casos relatou-se que logo após a finalização do projeto pedagógico houve encontro entre professores e coordenação para a disseminação do perfil e das competências requeridas ao corpo discente. Em outra IES afirmou-se que os professores tomavam conhecimento das competências requeridas aos discentes por meio de reuniões e seminários.

D / Estrutura curricular

1. Articulação entre competências e matriz curricular

Em relação a esta subcategoria, cinco IES apresentaram informações. Em um dos casos pretendia-se, a partir da definição das competências, estabelecer os conteúdos e as ações que pudessem garantir a sua adoção; em outro, foram definidos os conhecimentos e as habilidades a serem formados nos alunos e estabelecida a sua relação com as disciplinas que deveriam provê-los; numa terceira Instituição, afirmou-se que a matriz curricular havia sido construída visando à formação do empreendedor; numa quarta, competências interpessoais deveriam ser desenvolvidas no início do curso e habilidades e conhecimentos específicos da área desenvolvidos nas disciplinas específicas de cada ênfase/habilitação; num outro caso foram estabelecidas competências e habilidades e definidas as disciplinas que as desenvolveriam.

E / Papel coordenador

1. Definição de competências do discente e do docente

Sobre esse aspecto, em um dos casos afirmou-se que o coordenador deveria estar presente em todos os estágios, desde as mudanças no currículo até o seu acompanhamento;

em outro foi dito que ele atuava como catalisador de informações e as repassava ao colegiado, para que este tirasse as conclusões.

2. Desenvolvimento de competências do discente e do docente

Sobre isso, quatro Instituições responderam, cada uma delas de uma maneira específica: o coordenador deveria realizar acompanhamento dos alunos (1 caso); reforçar a importância da interdisciplinaridade e instrumentalizar os docentes, bem como trabalhar a visão sistêmica do curso junto ao professor (1 caso); fazer acompanhamento das atividades acadêmicas e melhorar o acompanhamento pedagógico (1 caso); conscientizar professores/funcionários no sentido de ajudar na formação do aluno e atuar junto a este, mostrando o seu perfil e papel no processo (1 caso).

F / Resultados

1. Resultados aferidos

Em apenas uma das IES falou-se sobre os resultados aferidos a partir da inserção da noção de competência no curso. Nesta Instituição acreditava-se que o aumento da procura no vestibular estava relacionado às alterações no projeto pedagógico.

ANEXOS

ANEXO A – Competências e habilidades pretendidas para os graduados nos cursos de Administração de Empresas e de Administração com habilitação em Comércio Exterior da IES 5

Curso: Administração de Empresas

- Dimensão técnica
 - a) expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos, bem como nas relações interpessoais, de forma a auxiliar na interpretação da realidade das organizações;
 - b) utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações quantitativas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos;
 - c) interagir criativamente em face dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
 - d) compreender o todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como de suas relações com o ambiente externo;
 - e) lidar com modelos de gestão inovadores;
 - f) resolver problemas e desafios organizacionais com flexibilidade, adaptabilidade, proatividade e criatividade;
 - g) ordenar atividades e programas, identificar e dimensionar riscos para a tomada de decisões;
 - h) selecionar estratégias adequadas de ação, para atender a interesses interpessoais e institucionais;
 - i) articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional.

- Dimensão política

a) negociar nas esferas da organização, bem como no ambiente externo, considerando ameaças e oportunidades.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Comunicação e Direito.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Relações Públicas, Técnicas de Negociação, Planejamento Estratégico Empresarial e Direito Aplicado (Legislações Tributária, Comercial e Social);

b) liderar os processos organizacionais internos, assegurando o alinhamento de ações e resultados nos níveis do micro e do macroambiente.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Comunicação, Direito e Economia.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Relações Públicas, Técnicas de Negociação, Planejamento Estratégico Empresarial e Direito Aplicado (Legislações Tributária, Comercial e Social), Teoria Econômica e Conjuntura Econômica Brasileira;

c) interagir com os órgãos governamentais e entidades de classe, objetivando estreitar relações de negócio e desenvolver projetos e parcerias.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Comunicação, Direito e Economia.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Relações Públicas, Técnicas de Negociação, Planejamento Estratégico

Empresarial e Direito Aplicado (Legislações Tributária, Comercial e Social),
Elaboração e Análise de Projetos, Criação de Empresas e Negócios.

- Dimensão ética

a) comprometer-se com o aprendizado contínuo, tendo em vista a atualização técnico-gerencial que assegure uma prática profissional dentro de padrões éticos.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Comunicação e Direito.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Relações Públicas, Técnicas de Negociação, Planejamento Estratégico Empresarial e Direito Aplicado (Legislações Tributária, Comercial e Social);

b) comprometer-se com projetos sociais e culturais, tendo em vista a necessidade das organizações se inserirem no novo contexto de cidadania.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Comunicação e Direito.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Relações Públicas, Técnicas de Negociação, Planejamento Estratégico Empresarial e Direito Aplicado (Legislações Tributária, Comercial e Social).

Curso: Administração com Habilitação em Comércio Exterior

- Dimensão técnica

a) conhecimento das potencialidades da exportação/importação, determinando as razões para efetivá-las;

- b) conhecimento das estruturas física e funcional da empresa importadora/exportadora;
- c) compreensão das políticas econômicas a partir do conhecimento das diferentes correntes econômicas;
- d) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos e laudos relacionados à área de Comércio Exterior e Câmbio, nas perspectivas da empresa produtiva, bancos e setor público;
- e) utilização de formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos sócio-econômicos ligados à área de comércio exterior, finanças internacionais e câmbio;
- f) elaboração de objetivos e metas de exportação, formalizando a política indicada para a transação, assim como determinando a dimensão e localização de serviços de exportação;
- g) exercício de funções de direção, assessoramento, consultoria, auditoria e de pesquisador, com a finalidade de realizar os objetivos das organizações, dos indivíduos e grupos de pessoas que dela fazem parte;
- h) analisar os procedimentos mercantis de cada país, ou seja, como são negociadas as mercadorias, quais as formas de concorrência existentes, e da política e normas de exportação/importação;
- i) compreensão de regimes tarifários, cambial, sistemas de impostos e taxas em vigor nos países e blocos econômicos em que pretende atuar ou está operando, atualizando-se sempre nesse domínio;
- j) análise e capacidade de interpretação de informações financeiras, econômicas e tributárias, quer a nível interno ou internacional;
- k) pesquisar, analisar e interpretar cenários econômicos e sociais;

l) conhecer os instrumentos legais relacionados com sua área profissional: sistema de leis, portarias, normas e procedimentos históricos-políticos;

m) exercício de uma visão ampla sobre a complexidade que caracteriza o sistema de comércio interno e internacional.

- Dimensão política

a) negociar nas esferas da organização, bem como no ambiente externo, considerando ameaças e oportunidades.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia e Direito.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Filosofia, Culturas e Negociações Internacionais, Planejamento Estratégico Empresarial, Direito Comercial, Direito Internacional, Direito de Navegação, Instituições de Direito Público e Privado;

b) liderar os processos organizacionais internos, assegurando o alinhamento de ações e resultados nos níveis do micro e do macro ambiente.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Direito e Economia.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Filosofia, Culturas e Negociações Internacionais, Planejamento Estratégico Empresarial, Direito Comercial, Direito Internacional, Direito de Navegação, Instituições de Direito Público E Privado, Teoria Econômica, Geografia Econômica, Economia Internacional, Conjuntura Econômica Brasileira e Política Internacional;

c) interagir com os órgãos governamentais e entidades de classe, objetivando estreitar relações de negócio e desenvolver projetos e parcerias.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Direito e Economia.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Filosofia, Culturas e Negociações Internacionais, Planejamento Estratégico Empresarial, Direito Comercial, Direito Internacional, Direito de Navegação, Instituições de Direito Público e Privado, Teoria Econômica, Geografia Econômica, Economia Internacional, Conjuntura Econômica Brasileira e Política Internacional.

▪ Dimensão ética

a) comprometer-se com o aprendizado contínuo, tendo em vista a atualização técnico-gerencial que assegure uma prática profissional dentro de padrões éticos.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Direito e Economia.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Filosofia, Culturas e Negociações Internacionais, Planejamento Estratégico Empresarial, Direito Comercial, Direito Internacional, Direito de Navegação, Instituições de Direito Público e Privado, Teoria Econômica, Geografia Econômica, Economia Internacional, Conjuntura Econômica Brasileira e Política Internacional;

b) comprometer-se com projetos sociais e culturais, tendo em vista a necessidade das organizações se inserirem no novo contexto de cidadania.

Áreas do conhecimento que desenvolvem essa habilidade: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Direito e Economia.

Interdisciplinaridade: Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia das Organizações, Filosofia, Culturas e Negociações Internacionais, Planejamento Estratégico Empresarial, Direito Comercial, Direito Internacional, Direito de Navegação, Instituições de Direito Público e Privado, Teoria Econômica, Geografia Econômica, Economia Internacional, Conjuntura Econômica Brasileira e Política Internacional.