



DO PROJETO PEDAGÓGICO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: Um Estudo em Curso Superior de Administração de Instituição de Ensino Brasileira

*FROM THE PEDAGOGICAL PROJECT TO THE COMPETENCIES
DEVELOPMENT: A Case Study in an Undergraduate Business Administration
Course from a Brazilian University*

Simone Costa Nunes⁽¹⁾

Roberto Patrus⁽²⁾

Douglas Cabral Dantas⁽³⁾

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PPGA/PUC Minas/MG

RESUMO

Este artigo teve por objetivo analisar a Formação por Competências em um curso de graduação em Administração. O estudo de caso em nove turmas de um curso em Instituição de Ensino Superior partiu da verificação da correspondência entre as competências definidas pelo Ministério da Educação e aquelas propostas no Projeto Pedagógico. Foi também investigada a percepção do aluno quanto às competências desenvolvidas e ao processo de ensino-aprendizagem, a partir dos pressupostos da formação por competências. O enfoque adotado foi o quantitativo/descritivo referente à coleta e à análise dos dados. O instrumento utilizado para a coleta foi um questionário estruturado, aplicado a uma amostra de 240 alunos matriculados no último período. Em termos teóricos buscou-se caracterizar o modelo de formação baseado em competências. Os resultados apontam, de um lado, uma convergência parcial do Projeto Pedagógico com as Diretrizes Curriculares Nacionais em relação à definição das competências a serem formadas. De outro lado, os alunos percebem, em alto grau, o desenvolvimento da maioria das competências e as habilidades propostas pelo curso e/ou pelo MEC. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que nem todos os pressupostos do modelo investigado estão incorporados, mostrando que o curso é pouco aderente à formação por competências.

Palavras- chave: Formação por competências; Projeto Pedagógico; Processo de ensino-aprendizagem; Ensino superior; Curso de graduação em Administração.

ABSTRACT

This paper aims to analyse students' competency-based formation in a given undergraduate Business Administration Course. The case study involved nine student classes from a Brazilian university, and started by verifying the correspondence between the competencies defined by the Education Ministry and those proposed by that Course Pedagogical Project. The students' perception of both the competencies developed and the teaching-learning process was also investigated, taking assumptions about competency-formation into consideration. The quantitative-descriptive method was used for data collection and analysis. The collection instrument was a structured questionnaire, which was answered by 240 students enrolled in the last semester of their studies. In theoretical terms, it was sought to characterize a model for the students' competency-based formation. Results point to a partial convergence of the Pedagogical Project with the National Curriculum Guidelines on the definition of the competencies to be formed. On the other hand, it

was demonstrated that students have realized that most of the competencies and skills proposed by the Course and/or by the Education Ministry were, indeed, developed. In relation to the teaching-learning process, it was clear that not all assumptions for the model investigated have been incorporated, which shows that the course investigated is poorly adhering to students' competency-formation.

Key Words: Competency formation; Pedagogical project; Teaching-learning process; Higher education; Undergraduate Business Administration courses.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, a noção de competências vem balizando os discursos presentes na esfera do trabalho e da educação formal em vários países. No âmbito do ensino, no Brasil, o desenvolvimento de competências foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/96, a partir da qual o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu orientações para todos os níveis da educação nacional por meio de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares.

Para o ensino superior em nível de graduação foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que apresentam, entre outros, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno durante o curso. Esse é o caso da Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu as DCN específicas para o curso de graduação em Administração.

A partir de então, diversos estudiosos vêm empreendendo esforços no sentido de oferecer contribuição à temática relacionada à formação por competências em cursos de graduação em Administração. Entre eles, encontram-se os trabalhos de Godoy et al. (2005), Antonello e Dutra (2005), Garay e Duhá (2005), Bitencourt e Klein (2007), Fonseca et al. (2007), Pacheco e Moretto Neto (2007), Silva, Alberton e Verdinelli (2007), Zago, Souza e Bezerra (2007), Amatucci

(2009), Godoy e Antonello (2009), Nunes e Barbosa (2009), Murari e Helal (2010), e Nunes e Patrus-Pena (2011).

Incorporada a educação, a noção de competências deu origem ao Modelo de Formação por Competências ou Pedagogia das Competências. Subjacente a esse modelo encontra-se o pressuposto de que a incorporação de tal noção amplia o conceito de educação em vigência, reforçando a orientação para a prática e para o desempenho, em lugar de se privilegiar a mera acumulação de conhecimentos (ZABALZA, 2009). Para tanto, o processo que visa à formação de competências deve incorporar elementos pedagógicos que possibilitem o seu desenvolvimento. Pois, como afirmam Zabala e Arnau (2010, p. 13) “ensinar competências implica formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real [...]”.

Esse pressuposto é contestado por aqueles que consideram que a noção de competências seria o anúncio de um “novo (neo) tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.133). A crítica ao discurso da competência, que viria substituir os termos “saberes” e “qualificação”, deslocaria a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências definidas

pelo posto de trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Assim, a pedagogia por competência priorizaria a formação para o trabalho e não necessariamente a formação do indivíduo em sentido amplo (SILVA, 1999).

O conflito entre a concepção crítica da noção de competência e a concepção chamada de liberal encontra pistas de integração em Berger Filho (2003). O autor enfatiza que é preciso superar o dilema de centralização da aprendizagem nos conhecimentos (enfoque tradicional) ou nas competências (enfoque por competências). Para ele, a diferença que se estabelece na proposição curricular voltada à formação de competências é que no centro do currículo e, logo, da prática pedagógica, encontra-se o processo de construir, apropriar e mobilizar os saberes, diferentemente do enfoque tradicional, de transmissão de saberes.

Neste trabalho, compreendemos o conceito de saber em sua tríplice dimensão: saber, saber-fazer e saber-ser. Para Zabala e Arnau (2010) esses três domínios compõem o conceito de competência. Assim, o saber diz respeito ao conhecimento; o saber-fazer, relacionado à prática do trabalho, diz respeito à habilidade; e o saber-ser diz respeito à atitude, que expressa valor e julga a pertinência da ação não só na qualidade do trabalho, mas também na ética do comportamento, na convivência participativa e solidária, e em outros atributos humanos como iniciativa e criatividade.

A noção de competência está expressa na lei (Parecer 16/99 do CNE/CNB), que entende por competência profissional “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza

do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 33). Nessa perspectiva, entendemos que se trata de mais do que a mera qualificação profissional (saber-fazer), uma vez que ao saber-fazer se acrescentam o saber (conhecimento) e o saber-ser (atitudes e valores).

A partir do exposto, delimita-se o presente trabalho, que visa contribuir para alimentar o debate atual sobre a formação baseada em competências, destacando os pressupostos centrais que delineiam tal processo de formação. Isso, no entanto, sem adentrar no debate que permeia questões ideológicas associadas à noção de competências, bem como as suas implicações no âmbito do ensino superior.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a aderência da Formação por Competências ao curso de graduação em Administração. Para tanto, tal objetivo foi desdobrado em três objetivos específicos, a saber: (1) verificar a correspondência entre as competências e as habilidades definidas pelo MEC e aquelas propostas pelo curso; (2) identificar o grau de percepção do aluno quanto às competências desenvolvidas no curso; (3) analisar o processo de ensino-aprendizagem a partir dos pressupostos da formação por competências.

Do ponto de vista da fundamentação teórica, optou-se por destacar alguns aspectos sugeridos na literatura sobre a formação por competências, tais como a interdisciplinaridade, a contextualização, a integração teoria e prática e as técnicas/estratégias metodológicas. Além disso, discute-se o processo de avaliação, que é abordado sob o ponto de vista processual e formativo, e, por fim, destacam-se os papéis dos sujeitos – professor e aluno.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: após esta introdução

encontra-se o referencial teórico, seguido da metodologia e da análise dos resultados. Ao final são feitas considerações a título de conclusão do trabalho, seguidas das referências utilizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema Competências surgiu no início da década de 1970, no âmbito empresarial foi rapidamente incorporado pelo sistema escolar, inicialmente pela formação profissional. Em seguida, os demais níveis educacionais absorveram a noção de competências, tentando identificar as competências básicas do ensino, realizando avaliações com base no domínio de competências, elaborando, nas universidades, estudos com base em competências, e de forma cada vez mais generalizada, reescrevendo os currículos oficiais de muitos países em função do desenvolvimento de competências (ZABALA; ARNAU, 2010).

A formação voltada ao desenvolvimento de competências profissionais vem sendo tratada na literatura por meio de temas diversos como Formação de Currículos, Processo de Ensinar e Aprender, Avaliação de Competências e Competências Docentes. Entre os estudos nesse campo destacam-se os de Perrenoud (1999), Araújo (2001), Ramos (2002), Ropé e Tanguy (2003), Melchior (2003), Masetto (2003), Rué (2009) e Zabala e Arnau (2010).

A busca por conceituar o termo gerou definições variadas e logo se verificou a falta de consenso sobre a noção de competências e seus usos diversos. Apesar disso, é percebido relativo acordo na literatura quanto à articulação de algumas dimensões. Com foco na competência individual, no âmbito das organizações, Fernandes e Fleury (2005) destacam duas dimensões: uma refere-se ao

estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes; outra, diz respeito à entrega ou aplicação desse estoque. Situando tal noção na esfera educacional, Zabala e Arnau (2010) resumem os componentes das competências em três domínios relacionados aos campos do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Articulando as esferas do trabalho e da educação, Séron (1999) aborda a competência profissional como

[...] la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines (SÉRON, 1999, p. 346).

O ensino por competências implica alterar não só as metodologias, mas toda a arquitetura didática da formação, o que inclui a análise das necessidades, a definição dos objetivos, a seleção e a definição dos conteúdos e a avaliação (ZABALZA, 2009). Não há, entretanto, uma metodologia específica para o ensino das competências. Existem, sim, condições gerais sobre como devem ser as estratégias metodológicas, o que pode ser encontrado na literatura sob a denominação Formação por Competências ou Pedagogia das Competências. Formar por competências requer tratar como conteúdos escolares não só os conhecimentos conceituais, mas, também, os procedimentais (saber-fazer) e os atitudinais (saber-ser) (COLL, 1998; ZABALA; ARNAU, 2010). Logo, a análise dos critérios estabelecidos para o ensino das competências sugere que as estratégias metodológicas habitualmente utilizadas sejam revisadas, sendo necessário

“acrescentar, suprimir ou mudar aspectos, com maior ou menor grau de profundidade, nessas metodologias para que possam se adequar a um ensino de competências” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 14).

Os currículos devem ser direcionados para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, o que pressupõe privilegiar o método de ensino por problema, que permite mobilizar, de forma combinada, conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou parecidas com a realidade (ARAÚJO, 2001). A situação-problema deve colocar o aluno diante de decisões a serem tomadas, visando alcançar um objetivo (PERRENOUD, 1999).

Além do uso do método de ensino por problema, que possibilita a aproximação entre a teoria e a prática, destacam-se outros que se alinham à perspectiva de formação por competências, tais como as práticas de alternância, o desempenho de papéis (dramatizações) e os seminários. As práticas de alternância têm o objetivo de possibilitar ao aluno intercalar períodos de formação realizados em empresas com períodos cumpridos em instituições específicas de educação (ARAÚJO, 2001). Com isso, as empresas tornam-se lugares e agentes de formação (ROPÉ; TANGUY, 2003, p. 18). Quanto às dramatizações e aos seminários, são vistos como estratégias metodológicas que possibilitam “estimular a autonomia e a capacidade de trabalhar sem que se tenham definidos os passos a serem seguidos” (ARAÚJO, 2001, p. 52). Destacam-se, ainda, o trabalho em grupo e o uso de instrumentos empregados em atividades de trabalho como meios de ensino.

Além desses aspectos, a discussão sobre a organização curricular enfatiza a noção de currículo integrado com vistas à

compreensão global do conhecimento. Sob tal perspectiva, princípios como interdisciplinaridade e contextualização são considerados relevantes (RAMOS, 2002). A interdisciplinaridade possibilita aos alunos maior capacidade para o enfrentamento de “problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos” (SANTOMÉ, 1998, p. 74). Por sua vez, a contextualização propicia a aprendizagem significativa ao associá-la às experiências concretas da vida ou com conhecimentos adquiridos espontaneamente (RAMOS, 2002). Dessa maneira, depara-se com a questão de desenvolver capacidades em ambientes que estimulem a busca de soluções para os problemas e que produzam a autonomia do aluno, retirando-o da condição de espectador passivo.

A pedagogia das competências carrega consigo a necessidade de adoção de um enfoque ativo de formação que coloque o aluno no centro do processo educacional (RUÉ, 2009). Do aluno, espera-se que se perceba como responsável pelo seu próprio desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 1999). Do professor, espera-se que assuma o papel como organizador das situações de aprendizagem, “mais do que como distribuidor de saberes” (PERRENOUD, 2000, p. 45).

O objetivo do processo de avaliação das competências deve consistir da averiguação do “grau de aprendizagem adquirido em cada um dos diferentes conteúdos de aprendizagem os quais configuram a competência, mas em relação a uma situação que dê sentido e funcionalidade aos conteúdos e às atividades de avaliação” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 175). Logo, o estabelecimento das situações-problema

representaria a chave para a elaboração das atividades avaliativas das competências, buscando reconhecer a capacidade adquirida pelo aluno para responder a situações que se aproximam da realidade. Nesse sentido, Araújo (2001) também argumenta que se deve privilegiar a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento, e não a sua aquisição propriamente dita.

Ainda, a formação por competências privilegia a aprendizagem em ritmo individual e gradual (RAMOS, 2002). Assim, a avaliação deve respeitar a individualidade do aluno, compreendendo o acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o seu ingresso no curso. Devem ser identificadas as necessidades do estudante para, dessa forma, propor estratégias capazes de atendê-las. Logo, a avaliação deve caracterizar-se como processual e formativa (FERNANDES et al., 2005). A avaliação formativa processual refere-se ao diagnóstico feito durante o processo de formação. Aquilo que não foi aprendido pelo aluno é retomado, com o objetivo de maior aprendizagem (MELCHIOR, 2003) permitindo “modificar, adaptar, melhorar a ação em curso” (TANGUY, 2003, p. 64).

Em síntese, a formação por competências pressupõe a ênfase em práticas de ensino que coloquem o aluno como sujeito do processo; a construção de um currículo integrado, que articula teoria e prática; a diversificação dos cenários de aprendizagem; a adoção de metodologias ativas; a interdisciplinaridade; e a avaliação formativa. Além disso, no contexto do ensino superior, considera-se a relevância da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão e também a incorporação das atividades complementares

em relação ao eixo fundamental do processo de formação (FERNANDES et al., 2005).

MÉTODO E TÉCNICAS DA PESQUISA

O método escolhido para a pesquisa que ora se apresenta refere-se ao estudo de caso único, com enfoque descritivo, em curso de graduação em Administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira.

O estudo de caso mostrou-se a opção mais adequada, pois a expectativa subjacente à pesquisa é compreender as particularidades do caso e fornecer subsídios para a aplicação posterior a uma população similar de casos, conforme discutem Mariotto, Zanni e Moraes (2014). Trata-se de um caso típico (GIL, 2010), ou seja, aquele que, em função de informações prévias, pareceu expressar o tipo ideal da categoria, conforme proposta deste trabalho: a incorporação da noção de competências ao projeto pedagógico e a explicitação de intenção quanto a formar competências e habilidades segundo a proposta das DCN.

Pelo fato de envolver mais de uma unidade de análise, configura-se um estudo de caso incorporado (YIN, 2015). Optou-se por esse tipo de estudo tendo em conta que, com frequência, as subunidades acrescentam oportunidades a uma análise mais extensiva, de forma a realçar o valor das impressões em um estudo de caso único.

Para atender ao objetivo específico 1 (verificar a correspondência entre as competências e habilidades definidas pelo MEC e aquelas propostas pelo curso), foi utilizado o método documental, tomando-se como unidade de observação o Projeto Pedagógico do curso de Administração escolhido, que foi analisado à luz das DCN do curso de graduação em Administração. Os

dados obtidos passaram por análise qualitativo-descritiva.

A investigação pautada no objetivo específico 2 (identificar o grau de percepção do aluno quanto às competências desenvolvidas) e no objetivo específico 3 (analisar o processo de ensino-aprendizagem), utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados. Tal instrumento refere-se a uma adaptação feita ao questionário proposto por Godoy et al. (2005) e também usado por Bitencourt e Klein (2007).

O questionário, estruturado, foi dividido em cinco blocos. O bloco I consta de 26 competências e habilidades presentes nas DCN e no projeto pedagógico do curso. Em tal bloco foi utilizada uma escala *Likert*, assim composta: discordo totalmente, discordo muito, discordo pouco, concordo pouco, concordo muito e concordo totalmente. Buscou-se manter a escala definida por Godoy et al. (2005) a fim de possibilitar comparações entre os achados das três pesquisas.

O bloco II é formado por 14 questões que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. O bloco III consta de sete perguntas sobre o processo de avaliação. O bloco IV refere-se aos papéis dos sujeitos, constando de cinco questões. Destaca-se que esses blocos foram construídos com base no referencial que tem o processo de formação voltado ao desenvolvimento de competências. Finalmente, o bloco V, composto de 12 perguntas, solicita informações sobre o respondente.

Foi realizado pré-teste do instrumento junto a 16 alunos do último período de uma das turmas. Após a entrega do questionário respondido, cada estudante foi interrogado sobre a clareza e pertinência das questões e

também foram solicitadas sugestões para a melhor adequação do mesmo à realidade do curso. Por fim, os questionários foram aplicados nos horários cedidos pelos professores durante as aulas. O tempo máximo de resposta foi 40 minutos. A coleta de dados ocorreu no final do segundo semestre de 2010.

Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados no *software* Minitab, versão 15.0. Foram construídas tabelas que apresentam valores simples e acumulados, assim como as porcentagens correspondentes. Todos os dados foram tratados com base em procedimentos estatísticos e a análise feita foi quantitativo-descritiva.

As unidades de observação para os objetivos específicos 2 e 3 foram os alunos de nove turmas de diferentes turnos e *campi* da IES (formação geral e linhas de formação específica), matriculados no último período do curso. A amostra foi constituída pelos alunos presentes em sala de aula na data estipulada para a aplicação do questionário. Considerando que a população em estudo era composta por 407 alunos, o tamanho da amostra desejado era de 198 alunos. A uma confiabilidade de 95%, essa amostra geraria uma margem de erro não superior a 5%. Após a coleta, o tamanho total da amostra obtido foi de 240 alunos, que corresponde a 58,97% da população considerada. Com essa amostra, a margem de erro encontrada, com uma confiabilidade de 95%, foi de 4,06%.

A Tabela 1 apresenta informações a respeito das turmas participantes da pesquisa. Cada uma das turmas recebeu um código que foi utilizado sempre que se fez referência a elas. Tal código consiste das iniciais ADM, de Administração, acrescidas de um número sequencial, que vai de 1 a 9.

Tabela 1 - Turmas do curso de Administração participantes da pesquisa

Código da turma	Número de alunos matriculados no último período	Alunos participantes	
		Nº	%
ADM1	12	9	75,00
ADM2	56	46	82,14
ADM3	55	42	76,36
ADM4	38	29	76,32
ADM5	42	34	80,95
ADM6	29	16	55,17
ADM7	58	24	41,38
ADM8	64	25	39,06
ADM9	53	15	28,30
Total	407	240	58,97

Fonte: dados da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos resultados foi dividida em dois itens considerando-se os objetivos específicos da pesquisa.

O Projeto Pedagógico do Curso de Administração e as Competências Definidas nas DCN

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em alunos de curso de graduação em Administração estão definidas

nas DCN instituídas pela Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005 (BRASIL, 2005). A análise desses documentos bem como do projeto pedagógico do curso investigado, permitiu a construção do Quadro 1 com vistas a identificar a correspondência entre as competências e habilidades definidas pelo MEC e aquelas propostas pelo curso. Como resultado, verificou-se que as competências referentes aos itens VII (desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações) e VIII (desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais) do Art. 4º da RES. 4/2005 não encontraram similares no Projeto Pedagógico. Além disso, observou-se no projeto do curso a presença de seis competências/habilidades que não se alinhavam àquelas propostas nas DCN, como a visão humanística e global, o empreendedorismo e a promoção do desenvolvimento humano, entre outras, conforme explicita o Quadro 1.

Quadro 1 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação do administrador**(continua)**

Proposta das DCN	Proposta do Curso Pesquisado
I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão	Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos
II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	Comunicar-se e atuar em equipes multidisciplinares
III - Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento	Refletir e atuar criticamente sobre a esfera dos grupos, organizações e instituições

(conclusão)	
Proposta das DCN	Proposta do Curso Pesquisado
IV - Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	Utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e fórmulas matemáticas e estabelecendo relações causais e formais entre os fenômenos
V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional	Manter-se em contínuo aperfeiçoamento profissional, no desenvolvimento da iniciativa e da criatividade, estar aberto às mudanças, ter consciência das implicações éticas de seu trabalho e manter postura ética e cidadã frente aos desafios socioempresariais
VI - Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável	Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho; gerenciar dados e informações encontradas no mundo do trabalho e na vida cotidiana, visando ao desenvolvimento organizacional; ter flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais
VII - Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações	Sem correspondente
VIII - Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais	Sem correspondente
Sem correspondente	Ter visão humanística e global que os habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que estão inseridos e a tomar decisões
Sem correspondente	Atuar de forma empreendedora
Sem correspondente	Promover o desenvolvimento humano, visando à melhoria de vida nas organizações
Sem correspondente	Demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico
Sem correspondente	Selecionar estratégias adequadas de ação, visando atender aos interesses organizacionais
Sem correspondente	Planejar, organizar, estabelecer métodos para gerenciar seu tempo e espaço de trabalho

Fonte: dados da pesquisa, a partir de dados de Brasil, 2005, e Souza et al., 2008.

Desenvolvimento de Competências: o Processo de Ensino-Aprendizagem na Percepção do Aluno

O perfil da amostra estudada abrangeu características como turma, turno, sexo, faixa etária, tipo de função exercida, tipo de atuação, jornada de trabalho, tempo na empresa.

Os respondentes pertencem, em sua maioria, às turmas ADM2 (19,17%), ADM3 (17,50%), ADM5 (14,17%) e ADM4 (12,80%), totalizando 62,92% dos participantes. A maioria estuda em período noturno (82,08%) e pertence ao sexo feminino (50,83%). A maior concentração está na faixa etária entre 20 e 30 anos (86,25%), sendo que não há respondentes com menos de 20 anos.

A maior parte da amostra exerce algum tipo de atividade, seja profissional ou de estágio (91,25%). Quanto ao tipo de função exercida na empresa, verificou-se maior volume de respostas em funções administrativas (48,75%), seguido das funções gerenciais (20%) e das operacionais (19,17%). Entre eles, há maior concentração de empregados de empresa privada (61,67%) e apenas 10,83% atuam, no presente, como estagiários. A maioria está há, no máximo, cinco anos na empresa (60,83%) e trabalha mais de 40 horas na semana (46,67%), seguida dos que trabalham entre 31 e 40 horas na semana (26,25%).

Em resumo, o perfil dos respondentes se apresenta assim: aluno do sexo feminino, com idade entre 20 e 30 anos, e estudante do curso noturno; trabalhadora de empresa privada há menos de cinco anos e exercendo mais de 40 horas semanais em função administrativa.

Os dados apresentados na Tabela 2 apontam que as competências e as

habilidades, em geral, propostas pelas DCN e pelo curso pesquisado estão sendo desenvolvidas pelo aluno em sua formação. Verifica-se que os percentuais de concordância acumulados (pouco, muito e totalmente) na maior parte das questões (88,46%) estão entre 70% e 90%, aproximadamente. Apenas a competência nº 26 ficou com percentual de concordância abaixo de 50% (49,17%).

Os dados obtidos corroboram os trabalhos de Godoy et al. (2005) e Bitencourt e Klein (2007), em que altos níveis de concordância com a aquisição de competências também foram verificados. Além disso, outros achados desses pesquisadores se aproximam daqueles encontrados nesta pesquisa. Os menores níveis de concordância quanto à aquisição das competências dizem respeito à competência nº 26 (emitir pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais) e a de nº 25 (realizar consultoria em gestão e administração). Além disso, este trabalho verificou o baixo nível de concordância para a competência nº 24 (elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações), o que é corroborado pelos dois trabalhos anteriormente citados, estando essa competência também entre os últimos lugares em termos de concordância.

Outro aspecto que aproxima os três trabalhos refere-se ao fato de que, na medida em que os maiores níveis de concordância caem (concordo totalmente e concordo muito), crescem os níveis de posicionamento incerto (concordo pouco e discordo pouco), mais do que os níveis maiores de discordância (discordo totalmente e discordo muito). Isso acaba por reforçar a crença dos

alunos na aquisição das competências que os cursos pretendem formar.

As competências que foram mais mal avaliadas pelos alunos nesta pesquisa (nº 24, 25 e 26) são aquelas presentes nos itens VII e VIII do Art. 4º da RES. 4/2005 e que não encontraram correspondentes no projeto

Tabela 2 - Competências e habilidades desenvolvidas no curso (%)

(continua)

Durante o curso de graduação aprendi a:		DT	DM	DP	CP	CM	CT
1	Ter visão humanística e global que me habilita a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que estou inserido e a tomar decisões	0,42	3,33	8,33	21,67	47,92	14,58
2	Atuar de forma empreendedora	5,83	9,58	8,75	36,67	24,17	10,83
3	Atuar preventivamente	1,67	6,25	7,08	32,92	37,92	9,17
4	Refletir e atuar criticamente sobre a esfera dos grupos, organizações e instituições	0,83	3,75	8,33	35,42	35,83	12,50
5	Ter uma postura ética e cidadã frente aos desafios socioempresariais	1,25	2,92	3,33	15,00	47,50	26,67
6	Identificar e definir problemas, bem como desenvolver soluções	0,83	2,92	7,92	25,42	44,58	15,83
7	Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados	2,08	1,25	6,67	30,83	37,50	19,17
8	Elaborar e propor modificações nos processos de trabalho	2,92	4,17	12,92	31,67	37,92	7,92
9	Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho	2,92	7,08	10,42	35,83	36,25	5,00
10	Promover o desenvolvimento humano, visando à melhoria de vida nas organizações	1,67	3,75	10,00	32,50	41,67	7,92
11	Demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico	1,67	4,58	10,42	32,92	37,92	10,42
12	Ter flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais	0,83	2,50	6,67	27,92	50,00	9,58
13	Selecionar estratégias adequadas de ação, visando atender aos interesses organizacionais.	0,83	4,58	9,17	39,58	33,75	10,00
14	Planejar, organizar e estabelecer métodos para gerenciar meu tempo e espaço de trabalho	1,67	4,17	9,58	28,75	36,25	17,08
15	Estar aberto às mudanças	0,83	2,50	3,33	16,67	44,17	30,00
16	Ter vontade de aprender e buscar o contínuo aperfeiçoamento profissional	0,83	2,50	3,75	11,25	36,25	42,92
17	Ter iniciativa e criatividade	2,92	2,92	4,58	18,75	42,92	24,58
18	Atuar em equipes multidisciplinares	2,50	4,17	7,50	23,33	38,33	21,67
19	Gerenciar dados e informações encontradas no mundo do trabalho e na vida cotidiana, visando ao desenvolvimento organizacional	0,83	3,33	8,33	32,08	39,58	13,75
20	Raciocinar de forma lógica, crítica e analítica estabelecendo relações formais e causais entre os fenômenos produtivos, administrativos e de controle	1,67	8,75	13,75	34,58	32,50	7,08

		(conclusão)					
Durante o curso de graduação aprendi a:		DT	DM	DP	CP	CM	CT
21	Expressar-me e comunicar-me de forma compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	3,75	3,75	9,58	25,00	38,75	17,92
22	Ter determinação, vontade política e administrativa	4,17	4,58	12,50	23,33	35,83	17,92
23	Transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e meu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais	2,50	2,50	11,67	27,50	40,83	13,75
24	Elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações	2,08	8,33	18,33	31,67	30,00	7,92
25	Realizar consultoria em Gestão e Administração	11,25	12,50	20,00	32,92	15,42	5,83
26	Emitir pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e Operacionais	13,33	15,42	20,42	30,00	15,42	3,75

Legenda: **DT** - Discordo Totalmente, **DM** - Discordo Muito, **DP** - Discordo Pouco, **CP** - Concordo Pouco, **CM** - Concordo Muito, **CT** - Concordo Totalmente.

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, as questões consideraram o seguinte: atividades acadêmicas das quais o aluno participa ou participou depois de seu ingresso no curso e aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem com base na formação por competências

(técnicas/estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes, integração teoria e prática, interdisciplinaridade e contextualização).

A Tabela 3 apresenta as atividades acadêmicas das quais o aluno participa ou participou depois de seu ingresso no curso.

Tabela 3 - Atividades acadêmicas das quais o aluno participa ou participou

Atividade	Sim		Não	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Palestras	231	96,25	6	2,50
Visitas técnicas/Trabalho de campo	151	62,92	83	34,58
Estágio (voluntário ou remunerado)	148	61,67	88	36,67
Encontros ou congressos acadêmicos	93	38,70	135	56,25
Encontros ou congressos estudantis	88	36,67	142	59,17
Oficinas	80	33,30	151	62,92
Grupos de pesquisa	75	31,20	153	63,75
Atividades de monitoria	66	27,50	162	67,50
Práticas investigativas	52	21,67	175	72,92
Iniciação científica ou tecnológica	39	16,25	187	77,92
Projetos de extensão promovidos pela IES	24	10,00	203	84,58
Projetos de pesquisa conduzidos por professores da IES	9	3,75	216	90,00

Fonte: dados da pesquisa.

A atividade que recebeu maior número de respostas positivas foi a palestra (96,25%), seguida das visitas técnicas/trabalho de campo (62,92%) e do estágio (61,67%).

A palestra é uma técnica que pode ser usada no ambiente universitário, em sala de aula ou em congressos. Por sua vez, o estágio, a visita técnica e o trabalho de campo são usados em ambientes de aprendizagem profissional com o objetivo de integração entre a teoria e a prática. Além disso, o estágio tem o papel de possibilitar a alternância escola-empresa. Sua relevância pode ser confirmada pelos achados da pesquisa de Murari e Helal (2010, p.14) em que estagiários do curso de administração enfatizam o seu papel como “fundamental para seu desenvolvimento profissional, sem o qual teriam grande dificuldade de inserção no mercado.”

No curso investigado, as atividades de estágio são acompanhadas pela IES, seja o estágio obrigatório, presente na matriz curricular (300 horas), seja o estágio não obrigatório. Dos alunos participantes da pesquisa, foram obtidas as seguintes informações: a maior parte fez estágio por dois ou mais semestres (47,08%); 17,50% dos

respondentes fizeram estágio por um semestre ou menos; 35,42% não tinham ainda cumprido atividades de estágio.

Todas as outras atividades listadas na Tabela 3 estão também previstas no projeto pedagógico do curso, mas são opcionais. Elas são consideradas atividades de formação complementar cujo caráter é transversal e interdisciplinar e têm o objetivo de enriquecer a formação do aluno. Acrescenta-se que algumas delas, como as visitas técnicas/trabalhos de campo, as práticas investigativas, a iniciação científica ou tecnológica e os projetos de extensão e pesquisa podem oferecer contribuição na articulação entre a teoria e a prática, bem como favorecer a atitude mais ativa e autônoma do aluno.

No entanto, algumas das atividades citadas apresentaram baixos percentuais de participação dos alunos, destacando-se os projetos de pesquisa conduzidos por professores (3,75%), os projetos de extensão (10,00%), a iniciação científica ou tecnológica (16,25%) e as práticas investigativas (21,67%).

Na sequência, são apresentadas informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem com base na formação por competências (TABELA 4):

Tabela 4 - Processo de ensino-aprendizagem com base em competências (%)

Item	Aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem	Isso acontece nas disciplinas	
		Todas/ Maioria	Minoria/ Nenhuma
1	Uso de exemplos da prática profissional ou da realidade à volta	69,58	30,42
2	Conexão entre a teoria e a realidade	68,75	31,25
3	Estímulo ao trabalho em grupo, dentro e fora da sala de aula	47,92	52,08
4	Uso de Estudos de Casos que espelham situações-problema que colocam o aluno diante de decisões a serem tomadas, visando ao alcance de objetivos	46,25	53,75
5	Uso de variadas técnicas/estratégias metodológicas em sala de aula	45,83	54,17
6	Uso frequente de Estudos de Casos	39,58	60,42
7	Uso de equipamentos/ferramentas que costumam ser usados em atividades de trabalho nas organizações	37,50	62,08
8	Ligação entre uma disciplina em questão e as demais disciplinas do curso	25,42	74,58

Fonte: dados da pesquisa.

Entre as oito questões sobre o processo de ensino-aprendizagem, apenas duas receberam como resposta “isso acontece na maioria/todas as disciplinas”: uso de exemplos da prática profissional ou da realidade à volta (69,58%) e conexão entre teoria e realidade (68,75%). Tais achados são relevantes, pois ambas as questões dizem respeito à contextualização do conhecimento, cuja importância encontra-se na possibilidade de tornar a aprendizagem significativa, uma vez que é feita associação “com experiências da vida cotidiana ou com conhecimentos adquiridos espontaneamente” (RAMOS, 2002, p. 141). Além disso, retira o aluno da condição de espectador passivo.

Para as demais questões, os respondentes disseram que “isso acontece na minoria/nenhuma das disciplinas”, conforme descrito a seguir: ligação entre uma disciplina e as demais disciplinas do curso (74,58%); uso de equipamentos/ferramentas que costumam ser usados em atividades de trabalho nas organizações (62,08%); uso frequente de estudos de casos (60,42%); uso de variadas técnicas/estratégias metodológicas em sala de aula (54,17%); uso de estudos de casos que espelham situações-problema que colocam o aluno diante de uma série de decisões a serem tomadas, visando ao alcance de objetivos (53,75%); estímulo ao trabalho em equipe, dentro e fora da sala de aula (52,08%).

Destaca-se, entre os achados na Tabela 4, a baixa percepção dos alunos quanto à interdisciplinaridade no curso. Tal percepção pode ser o reflexo da existência de alguns fatores que contribuem para dificultar a interdisciplinaridade, conforme Santomé (1998) chama atenção: a rigidez construída no interior das disciplinas escolares, a distinção que se faz entre trabalho de pesquisa e de

aplicação e a pouca clareza sobre o assunto. Além disso, tal autor argumenta que os projetos interdisciplinares demandam esforços coletivos, o que pode ser dificultado ou mesmo inviabilizado por fatores como a excessiva carga horária assumida pelos docentes (SANTOMÉ, 1998). Neste sentido, Firmino e Cunha (2006) acrescentam que a implantação de projetos coletivos sofre limitações relativas também à organização do tempo e dos espaços escolares, considerando-se as distâncias entre setores e à falta de formação nesse sentido.

Eles chamam atenção, outrossim, pelos baixos percentuais de aplicação percebidos pelos alunos em todas/na maioria das disciplinas, o uso de equipamentos/ferramentas utilizados em atividades de trabalho nas organizações e o uso frequente de estudos de casos. Quanto ao primeiro, os 37,50% dos alunos que responderam “isso acontece na maioria/todas as disciplinas” destacaram como instrumentos usados em aula a calculadora (74,17%), o computador (57,92%) e softwares (21,25%). Ressalta-se que a relevância dessa questão para a formação de competências nos alunos encontra-se na possibilidade de os alunos manusearem objetos e informações em situações muito próximas às da realidade nas organizações, permitindo a contextualização e a integração entre teoria e prática.

Em relação ao segundo, Perrenoud (1999) destaca a possibilidade de problematização a partir de uma situação realista que dê sentido ao problema e que permita ao aluno tomar decisões com vistas a alcançar um objetivo. O autor afirma que o trabalho por meio de situações-problema é essencial para a formação de competências, pois permite ao aluno atuar ativamente no

processo de formação. Além disso, os trabalhos são, muitas vezes, realizados em grupos, o que pode favorecer a interdisciplinaridade.

Ainda, menos da metade dos alunos disse que os professores fazem uso variado de técnicas/estratégias metodológicas em sala de aula (TABELA 4). O procedimento

mais utilizado é a aula expositiva, segundo 82,92% dos respondentes (TABELA 5). Entre esses, 36,67% afirmaram que a aula expositiva/dialogada é mais frequente. A Tabela 5 apresenta tais achados, entre outros, a respeito das técnicas/estratégias metodológicas usadas pelos professores.

Tabela 5 - Técnicas/estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula

Técnica/Estratégia utilizada	Classificação dada pelos alunos	Alunos		Ordem crescente segundo o nº de respondentes
		Nº	%	
Aula expositiva	1º	111	46,25	1º
Aula expositiva / dialogada	1º	88	36,67	2º
Estudo dirigido	3º	73	30,42	3º
Seminário	4º	52	21,67	4º
Estudo de caso	6º	42	17,50	5º
Filme	8º	41	17,08	6º
Debate	7º	38	15,83	7º
Visita técnica	10º	33	13,75	8º
Trabalho de campo	10º	31	12,92	9º
Exercícios	8º	29	12,08	10º
Desempenho de papéis (Dramatização)	12º	28	11,67	11º
Jogos	12º	26	10,83	12º
Trabalho interdisciplinar	9º	25	10,42	13º

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando-se as respostas em ordem crescente segundo a quantidade de respondentes, depois da aula expositiva e expositiva/dialogada encontra-se o estudo dirigido (3º lugar). Na sequência estão o seminário (21,67%), o estudo de caso (17,50%), o filme (17,08%), o debate (15,83%), a visita técnica (13,75%), o trabalho de campo (12,92%), os exercícios (12,08%), a dramatização (11,67%), os jogos (10,83%) e o trabalho interdisciplinar (10,42%).

Chama atenção na Tabela 5 o caso de visitas técnicas/trabalho de campo, colocados na 10ª posição entre as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores, num total de 13 estratégias investigadas. Conforme apresentado anteriormente na

Tabela 3, tais estratégias se encontram em 2º lugar na participação dos alunos (62,92%), o que dá pistas de que, apesar de serem estratégias pouco usadas, quando os professores as utilizam, têm o retorno da participação dos alunos.

É relevante ressaltar que a formação por competências requer o uso de variadas estratégias metodológicas, de forma que as particularidades das competências a serem desenvolvidas sejam consideradas. Zabala e Arnau (2010, p.145) comentam que, nas últimas décadas, houve “uma busca notável por métodos alternativos” aos métodos expositivos tradicionais, a exemplo de pesquisas do meio, projetos de trabalho, análise de casos e resolução de problemas.

Tais autores entendem que esses “métodos alternativos” devem coexistir com momentos de aulas expositivas. Segundo eles

[...] o resultado é um ensino no qual o professor deverá utilizar uma metodologia variada com seqüências didáticas enfocadas sob o *método de projetos*, convivendo com *análise de casos*, *pesquisas do meio*, etc. e com intervenções expositivas convencionais (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 146).

Logo, conclui-se que todas as técnicas levantadas são apropriadas ao desenvolvimento de competências, porém, nenhuma delas representaria a única resposta para tal propósito, considerando-se os diferentes componentes das competências a serem desenvolvidas (ZABALA; ARNAU, 2010). Além disso, para a escolha da técnica, deve-se ter em conta as diferenças entre grupos de alunos ou de turmas, pois o que serve para um grupo ou turma pode não se adequar a outro/outra (MASETTO, 2003). As questões sobre o processo de avaliação levaram em conta o seguinte: saberes avaliados, verificação da capacidade de aplicação e síntese do conhecimento, avaliação processual e formativa. Os dados sobre os saberes avaliados foram sintetizados na Tabela 6.

Tabela 6 – Saberes verificados no processo de avaliação

Saberes	Alunos	
	Nº	%
Só conhecimentos	130	54,17
Conhecimentos e habilidades	60	25,00
Conhecimentos, habilidades e atitudes	32	13,33
Conhecimentos e atitudes	9	3,75
Habilidades e atitudes	9	3,75

Fonte: dados da pesquisa.

Para a maioria dos respondentes (54,17%), só os saberes conceituais estavam sendo avaliados; outros 25% identificaram o par saberes conceituais e saber-fazer; e 13,3%, os saberes conceituais, o saber-fazer e o saber ser.

Esses resultados se mostram coerentes com a informação de que os docentes privilegiam as aulas expositivas. Achados como esses são também relatados no estudo realizado por Nunes e Patrus-Pena (2011, p. 296), segundo os quais “os professores tendiam a privilegiar os saberes conceituais, tanto em aulas quanto em avaliações.” Segundo Masetto (2003, p. 96), a aula expositiva é uma estratégia metodológica comumente usada pelos professores “para transmitir e explicar informações aos alunos”, colocando-os em situação de passividade. Logo, neste caso, a avaliação tende a recair sobre os conteúdos conceituais.

A Tabela 7 apresenta os dados sobre a verificação da capacidade de aplicação e síntese do conhecimento (1ª questão), avaliação processual (2ª questão) e avaliação formativa (questões 3, 4 e 5).

Tabela 7 – Processo de avaliação (%)

Questões	Isso acontece nas disciplinas	
	Todas/Maioria	Minoria/Nenhuma
Verificação da capacidade de aplicação e síntese do conhecimento nas avaliações	47,92	51,66
Aplicação de avaliações em vários momentos do curso, distribuindo em diversas atividades (provas, exercícios, trabalhos, etc.) pequenas quantidades do conteúdo	69,58	30,42
Os resultados obtidos nas provas são comentados pelos professores	57,08	42,92
Nova explicação do conteúdo de determinada avaliação quando a maior parte da turma teve um desempenho ruim	15,00	84,58
Reaplicação de avaliação para substituir aquela em que a maior parte da turma teve um desempenho ruim	08,75	91,25

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre a verificação da capacidade de aplicação e síntese do conhecimento, a maioria dos alunos (51,66%) entende que isso acontece na minoria/nenhuma disciplina. Tal achado permite inferir que há maior preocupação dos professores com a compreensão do conteúdo do que com outras operações mais complexas, contrariando, assim, o argumento de Araújo (2001). Além disso, verifica-se que tal dado corrobora com a percepção dos alunos espelhada na Tabela 6, que atesta a ênfase das avaliações no saber conceitual, em detrimento de outros saberes.

A maior parte (69,58%) concorda que há aplicação de avaliações em vários momentos do curso na maioria/todas as disciplinas, o que possibilita inferir que parte dos docentes imprime um caráter processual às avaliações de sua disciplina.

Nas questões que versam sobre a avaliação formativa, verificou-se o seguinte: 57,08% dos alunos afirmaram que os resultados obtidos nas provas são comentados pelos professores na maioria/todas as disciplinas; só 15% afirmaram que, na maioria/todas as disciplinas, há nova explicação do conteúdo de determinada avaliação quando a maior parte da turma teve desempenho ruim;

apenas 8,75% dos respondentes disseram que, na maioria/todas as disciplinas, há reaplicação de avaliação para substituir aquela em que a maior parte da turma teve um desempenho ruim.

Nesses casos, verificou-se baixa frequência de uso das estratégias que indicariam uma preocupação, de parte dos professores, quanto ao caráter formativo das avaliações. Ressalta-se que a relevância desse tipo de avaliação está na possibilidade de os resultados obtidos guiarem e otimizarem as aprendizagens que se encontram em andamento. Nesse sentido, “uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender” (MELCHIOR, 2003, p. 46). Logo, os resultados encontrados nas duas últimas questões dão indícios da centralização do processo de ensino-aprendizagem na figura do professor.

As questões sobre os papéis dos sujeitos – aluno e professor – consideraram o seguinte: professor como facilitador do processo, estímulo à autonomia do aluno, responsabilidade pelo sucesso/fracasso no desenvolvimento das competências. A Tabela 8 sintetiza alguns desses dados.

Tabela 8 - Papéis dos sujeitos – aluno e professor (%)

Questões	Isso acontece nas disciplinas	
	Todas/Maioria	Minoria/Nenhuma
Professor age como facilitador do processo de ensino-aprendizagem centralizando a aula no conhecimento do aluno	42,50	57,08
Estímulo à autonomia dos alunos	34,17	65,41

Fonte: dados da pesquisa.

Os achados nas duas questões mostram uma tendência por parte dos respondentes em concordar que na minoria/nenhuma das disciplinas o professor age como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, centralizando a aula no conhecimento do aluno (57,08%) e estimula a autonomia dos alunos (65,41%). Tais dados se mostram coerentes com um ensino que, segundo a percepção dos respondentes, não é pautado pelo uso variado de estratégias metodológicas, privilegiando a aula expositiva.

Também foi indagado quem é o responsável pelo sucesso/fracasso no desenvolvimento das competências dos alunos. A maior parte dos respondentes disse que tanto o professor quanto o aluno são responsáveis pelo sucesso (74,17%) e pelo fracasso (64,17%). O aluno foi considerado o único responsável pelo sucesso em 24,17% dos casos e pelo fracasso em 28,75%.

Verifica-se, com base nesses dados, que a maior parte dos alunos tende a perceber que ambos – professor e aluno – são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, quando se trata de fracasso, eles tendem a mais culpar a si mesmos do que aos

docentes. Tais achados mostram-se relevantes, pois, como afirma Perrenoud (1999), a abordagem por competências espera do aluno uma forte implicação nas tarefas e a sua cooperação com os demais alunos nos trabalhos desenvolvidos em grupo. Isso, contudo, só é possível se o aluno estiver convencido da necessidade de trabalhar como parceiro ativo e criativo.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos quanto à aquisição de competências encontram correspondência com os achados das pesquisas de autores como Godoy et al. (2005) e Bitencourt e Klein (2007), em que altos níveis de concordância com a aquisição de competências foram verificados. Não obstante, para a competência Elaborar, Implementar e Consolidar Projetos em Organizações foi encontrado baixo nível de concordância, resultado equivalente nas três pesquisas.

As competências Elaborar, Implementar e Consolidar Projetos em Organizações e Realizar Consultoria em Gestão e Administração, propostas nas DCN, não encontraram similares no projeto pedagógico do curso investigado e são as que foram mais mal avaliadas pelos alunos nesta pesquisa. Esse dado se mostra relevante, pois leva à inferência de que a ausência de tais competências no planejamento do curso como um todo se refletiu na menor percepção de aprendizagem por parte dos alunos.

Este estudo também se mostra coerente com os achados de trabalhos como de Siqueira e Nunes (2011) e Nunes (2010) no que se refere à baixa aderência do curso de Administração ao Modelo de Formação por Competências, considerando-se que nem todos os seus pressupostos encontram-se

incorporados ao processo de ensino-aprendizagem ou apresentam baixa frequência na avaliação da maioria/todas as disciplinas como o estímulo ao trabalho em grupo, a utilização de estudos de casos que espelham situações-problema, o uso de variadas técnicas/estratégias metodológicas, a utilização de equipamentos/ferramentas usados em atividades de trabalho, a interdisciplinaridade, a avaliação formativa e o pouco estímulo à autonomia do aluno. Além disso, mostrou-se pouco frequente o uso de métodos que poderiam ter maior efeito sobre o desenvolvimento de competências como o uso de estudo de casos, de debate, das visitas técnicas, do trabalho de campo, da dramatização e dos jogos. Esses resultados permitem a inferência de que é baixo o nível de aderência do curso ao referido Modelo.

Como contribuição, este estudo buscou mostrar a aplicação de um modelo – a formação baseada em competências – sobre o qual ainda existem poucos estudos no Brasil cujo enfoque recaia sobre o processo de ensino-aprendizagem. Considerando-se que as DCN para os cursos de Administração sugerem que os egressos desses cursos tenham desenvolvidas competências e habilidades, muito vem sendo discutido na academia sobre o desenvolvimento dessas competências. Porém, ainda são raros os estudos que buscam avaliar o processo de ensino-aprendizagem, limitando-se, em sua maioria, a conhecer a percepção dos estudantes quanto às competências desenvolvidas.

Não se pode deixar de reconhecer, por fim, que este estudo possui certas limitações, com destaque para o paradoxo a que se chegou: de um lado, a percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento das

competências; de outro lado, um processo de ensino-aprendizagem pouco aderente ao Modelo de Formação por Competências. Tal resultado mostrou a dificuldade de avaliação do processo de formação e de sua eficácia, tendo em vista que as competências podem ser adquiridas pelos estudantes por meio de variados processos: da educação formal, da experiência profissional e da experiência social (LE BOTERF, 2003). Logo, isso pode refletir uma dificuldade do aluno para discernir entre quais experiências/processos tenham contribuído para o desenvolvimento de cada uma das competências.

Outra limitação a ser considerada refere-se à amostra, composta apenas por estudantes. Entende-se que, para que se tenha compreensão ampla do desenvolvimento de competências de alunos de cursos de Administração é necessário conhecer também a perspectiva dos docentes, especialmente quanto a aspectos do processo de ensino-aprendizagem, além da visão de representantes do mercado que absorve tais profissionais.

No entanto, a pesquisa possibilitou analisar uma experiência cuja proposta manifesta no Projeto Pedagógico se alinha à Formação por Competências, permitindo a análise da aderência entre a proposta e o Modelo. Em tempo, um dos resultados encontrados, a saber, a ausência no Projeto Pedagógico de algumas competências previstas nas DCN, se refletiu na falta de seu planejamento no curso e, em consequência, na menor percepção de aprendizagem por parte dos alunos quanto a tais competências. Em decorrência, esse achado vem confirmar a importância do planejamento do ensino para a formação de competências e serve para a formulação de hipótese para futuras pesquisas. Assim, novos estudos podem ser

realizados a partir dos resultados apresentados nesta investigação. Comparações podem ser feitas com outros cursos, de outras IES, e, também, de outros países que alinham o ensino superior à abordagem de Formação por Competências.

Como reflexão final o estudo sugere pensar sobre um dos desafios à Formação por Competências: a formação do professor. Passar de um ensino centrado na transmissão de conhecimento para outro, baseado na formação por competências, implica em outro modo de se ver o processo de ensino-aprendizagem, o que exige ressignificar as disciplinas, os conteúdos, as metodologias e a

avaliação. É uma situação que se apresenta complexa, especialmente para o professor universitário, quando não se tem formação pedagógica (CLAVERIA; HERMOSILLA, 2009). A transformação demandada é radical e, portanto, não imediata, pois envolve todo o paradigma educativo, implicando em mudanças também na organização do sistema e, sobretudo, em esquemas arraigados de formação (ZAPATA, 2005). Sem isso, a formação por competências não sairá dos discursos, sejam eles oficiais, sejam eles das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

AMATUCCI, M. Método para a construção do perfil de competências do egresso de curso de administração. **RAD: Revista Administração em Diálogo**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 89-108, 2009.

ANTONELLO, C. S.; DUTRA, M. L. S. Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento de competências de alunos do curso de administração, com foco no empreendedorismo. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 29., 2005, Brasília (DF). **Anais... ANPAD**, 2005.

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

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo por competências**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/FTP/currícompet.doc>>. Acesso em: 10 fev. 2003.

BITENCOURT, C. C.; KLEIN, M. J. Desenvolvimento de competências: a percepção dos egressos do curso de graduação em administração. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro (RJ). **Anais... ANPAD**, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. 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.1999.

BRASIL. Ministério da Educação. 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.

CLAVERIA, A. V.; HERMOSILLA, Y. M. El espacio abierto: una tecnica didactica

facilitadora del desarrollo de competencias generales en la formación profesional superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 629-652, nov. 2009.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T. L. Modelos de gestão por competência: evolução e teste de uma proposta. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 29., 2005, Brasília (DF). **Anais...** ANPAD, 2005.

FERNANDES, J. et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 443-449, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

FIRMINO, C. A. B.; CUNHA, A. M. O. A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09607int.rtf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

FONSECA, J. S. P. et al. A influência da formação em administração nas habilidades e competência do administrador (futuro e atual). In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro (RJ). **Anais...** ANPAD, 2007.

GARAY, A. B. S.; DUHÁ, A. H. Um programa de desenvolvimento de competências com base na avaliação do perfil do aluno e seu acompanhamento ao longo do curso: o caso dos alunos que buscam formação em administração – foco em empreendedorismo e sucessão. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 29., 2005, Brasília (DF). **Anais...** ANPAD, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. et al. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de administração de empresas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 29., 2005, Brasília (DF). **Anais...** ANPAD, 2005.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do curso de administração de empresas. **RCA: Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 23, p.157-191, jan./abr. 2009.

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

MARIOTTO, F. L.; ZANNI, P. P.; MORAES, G. H. S. M. What is the use of a single-case study in management research? **RAE: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 54, n. 4, jul./ago. 2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MURARI, J. M. F.; HELAL, D. H. O estágio e o desenvolvimento de competências profissionais em estudantes de administração. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro (RJ). **Anais...** ANPAD, 2010.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação em administração. **RAM: Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 28-52, set./out. 2009.

NUNES, S. C. O discurso e a prática da formação baseada em competências: um estudo em cursos de graduação em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 11, p. 395/4-424, 2010.

NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R. A pedagogia das competências em um curso de administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. **RBN: Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 13, n. 40, p. 281-299, jul./set. 2011.

PACHECO, A. S. V; MORETTO NETO, L. Contribuição do curso de administração da universidade federal de Santa Catarina para o desenvolvimento de competências empreendedoras. **RCA: Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 150-171, jan./abr. 2007.

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

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

RUÉ, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

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

SÉRON, A. G. El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. **Revista Complutense de Educación**, v. 10, n. 1, p. 335-360, 1999.

SILVA, A. B.; ALBERTON, A.; VERDINELLI, M. A. As competências profissionais do administrador e suas implicações na formação acadêmica. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife (PE). **Anais... ANPAD**, 2007.

SILVA, J. B. **Abrindo janelas à noção de competências para a construção de um currículo interdisciplinar: um estudo preliminar**. 1999. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SIQUEIRA, L.; NUNES, S. C. Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 12, p. 415/3-445, 2011.

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

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

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

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

ZAGO, C. C.; SOUZA, C. C. B.; BEZERRA, L. A. M. L. Competências profissionais do administrador: uma análise comparativa entre a necessidade do mercado e a formação dos administradores da Paraíba. **Gestão.Org: Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 5, n. 2, p. 210-225, maio/ago. 2007. Disponível em:

<<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/176/158>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

ZAPATA, W. A. S. Formación por competencias en educación superior: una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. **RIE: Revista Iberoamericana de Educación**, 36/9, set. 2005.

NOTAS

(1) Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PPGA/PUC Minas.

(2) Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, Espanha. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PPGA/PUC Minas.

(3) Doutorando em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PPGA/PUC Minas. Mestre em Educação pela PUC Minas. Professor da Pontifícia Universidade Católica/PUC de Minas Gerais.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo financiamento do projeto que deu origem ao artigo.

Enviado: 10/04/2013

Aceito: 30/03/2015

Publicado: 08/09/2015