



FORMAR COMPETÊNCIAS: REALIDADE NO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO?

TEACHING COMPETENCIES: A REALITY IN BUSINESS ADMINISTRATION COURSES?

FORMAR COMPETENCIAS: ¿REALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE ADMINISTRACIÓN?

Simone Costa Nunes. Dra.

Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais/Brazil

sinunes@pucminas.br

RESUMO

O atual contexto de trabalho, que exige um perfil de profissional que seja mais condizente com a dinâmica assumida pelas organizações, vem impondo transformações ao sistema educacional. No centro desse debate, a noção de competências ocupa espaço privilegiado, sendo eleita como perspectiva pedagógica para a reforma educacional em diversos países, incluindo o Brasil. Foi assim, a partir da constatação de que tal noção vem norteando a definição dos atuais perfis profissionais nas organizações e da aparente tentativa de maior integração entre esses perfis e os processos de formação e educação, servindo de base para o desenvolvimento de programas e currículos da educação nacional, que se despertou o interesse pelo tema e pela realização do trabalho que ora se propõe. Esta pesquisa envolveu cinco Instituições de Educação Superior e teve como foco o seguinte questionamento: como a noção de competências é tratada nos cursos de Administração pesquisados? Mais do que respostas, buscou-se levantar pontos para uma reflexão a respeito de um tema que envolve muito mais aspectos do que meramente a definição de um perfil de egresso e de competências a desenvolver. Esses representam apenas a ponta de um processo nada simples e que envolve transformações no próprio ofício de professor.

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

ABSTRACT

The present working context, which requires a new professional's profile that is suitable with the dynamics taken on by organisations, has imposed some changes in the educational system. In the heart of this debate, the notion of competencies has occupied a privileged position, and was chosen as the pedagogical perspective to implement an education reform in several countries, including Brazil. Our interest in the topic and in accomplishing the present work was raised when verifying first that the notion of competencies has led the definition of the present professional's profiles in organisations, and second the apparent attempt to integrate these profiles and the processes related to formation and education, which are the foundation of syllabuses and curricula designing nationwide. The present research has involved five Higher Education Schools. The main focus was the question: how is the competency issue considered in Business Administration courses? More than searching for answers, our main concern has been to raise points for reflection about a topic that involves many more aspects than defining the graduate students' profile and the competencies to be developed. These represent only the very beginning of a process that is not at all simple, and that involves some changes in the teachers' profession itself.

Keywords: Competency; Higher Education; Undergraduate Courses; Business Administration.

RESUMEN

El contexto actual de trabajo, que exige un perfil de profesional más adecuado a la dinámica asumida por las organizaciones, impone cambios al sistema educacional. En el centro de ese debate, la noción de competencias ocupa una posición privilegiada, pues es elegida como perspectiva pedagógica para la reforma educacional en diversos países, incluso el Brasil. A partir de la constatación de que esa noción actualmente ofrece la dirección a la definición de los actuales perfiles profesionales en las organizaciones y de la tentativa aparente de mayor integración entre esos perfiles y los procesos de formación y educación nacional, nació el interés por el tema y por la realización del trabajo propuesto. Esta investigación envolvió cinco Instituciones de Enseñanza Superior y tuvo como foco la siguiente cuestión: ¿cómo la noción de competencias es tratada en los cursos de Administración investigados? Más que respuestas, se buscó mostrar puntos para una reflexión respecto a un tema que envuelve mucho más aspectos que simplemente la definición de un perfil de egresos y de competencias que se deben desarrollar. Esos puntos no representan sino una parte de un proceso que no es sencillo y que envuelve cambios en el oficio del profesor.

Palabras clave: Competencias; Enseñanza superior; Graduación; Administración.

1 INTRODUÇÃO

A formação por competências surge como resposta à necessidade de atendimento ao novo modelo de produção que se configurou a partir da filosofia toyotista. Nesse cenário, Invernizzi (2000) destaca duas tendências principais de mudanças nas formas de utilização da força de trabalho: a redefinição da divisão do trabalho, que dá origem a formas de trabalho polivalente; e a emergência de novos requisitos de formação, que refletem em treinamentos técnicos mais formalizados e no aumento do nível de escolarização dos trabalhadores, “evidenciando que algumas capacidades cognitivas – e também aspectos disciplinares – aprendidas na escola, tornaram-se relevantes para a produção.” (INVERNIZZI, 2000, p. 4). 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.

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).

No bojo desse debate a noção de competências ocupa espaço privilegiado, sendo eleita como perspectiva pedagógica para a reforma educacional em diversos países. No Brasil, tal orientação surge na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/1996 (BRASIL, 1996) e nos documentos resultantes, cujo objetivo é criar uma base comum de formação em nível nacional, tais como as diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares que abrangeram diferentes níveis da educação nacional. Para o ensino superior em nível de graduação foram especificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN) que definiram o perfil desejado do egresso de cada curso, as competências e habilidades mínimas a serem reveladas pelo aluno e os campos de formação que devem abranger os conteúdos curriculares (BRASIL, 2005a).

Frente a esse cenário, a formação em cursos de graduação que visam à aquisição de competências pelos estudantes deve incorporar elementos que possibilitem o desenvolvimento das competências esperadas. 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 [...]”

O tema em estudo, no entanto, encontra-se entre as polêmicas mais recentes. De um lado, existem trabalhos como o de Perrenoud (1999) e de Zabala e Arnau (2010) que defendem o uso da noção de competências no âmbito educacional argumentando que ela busca desviar a escola da intensa transmissão do conhecimento, possibilitando uma escolaridade que permita a apreensão da realidade. Autores como Bandouin (2004) e Moretto (2009) surgem com a preocupação de fornecer subsídios à organização do processo de formação que visa ensinar competências. De outro lado, encontram-se aqueles que debatem sobre o caráter ideológico da noção de competências, vista como um novo meio de exploração sobre o trabalhador, reduzindo a função da educação superior às necessidades imediatas do sistema de produção capitalista (FIDALGO; FIDALGO, 2007; MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 2001).

Tais colocações visam esclarecer quanto à delimitação deste trabalho, que busca contribuir para alimentar o debate sobre a inserção da noção de competências no ensino superior, sem, contudo, entrar no vigoroso debate sobre as questões ideológicas que permeiam essa noção e as suas implicações na formação universitária.

Assim definido, traçou-se como objetivo geral analisar se e como a noção de competências está inserida na lógica dos cursos, pois o Edital n. 4/1997 da SESu/MEC já orientava as IES a fornecerem propostas para as DCN que considerassem a formação de competências. A questão que norteou a pesquisa é: Como a noção de competências é tratada nos cursos de Administração pesquisados?

Para responder a tal pergunta foi realizada investigação em cinco cursos de graduação em Administração.

Os resultados da pesquisa mostram que, embora a noção de competências estivesse inserida nos projetos pedagógicos em vigência ou em elaboração de quatro cursos, a incorporação de tal noção era preliminar, sendo necessário aos cursos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de competências.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: após esta introdução são feitas considerações a respeito da noção de qualificação e sobre a noção de competências, seguidas de apontamentos sobre a formação por competências. Na sequência são apresentadas informações sobre a inserção das competências no ensino de graduação. O próximo tópico refere-se às questões metodológicas, seguidas da apresentação dos casos e da discussão dos resultados. Por fim, apresentam-se as conclusões e as referências utilizadas no texto.

2 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 da noção de qualificação pela noção de competências. Nesse sentido, Manfredi (1998) considera que há uma resignificação 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.

Embora a comparação entre a concepção tecnicista de qualificação e o modelo da competência mostre a qualificação do trabalhador sob a ótica de um modelo capitalista de trabalho, 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 compromisso pessoal do trabalhador, considerado agente de mudança. Sob essa perspectiva, a noção de competências vem substituindo a de qualificação.

Desaulniers (1997, p. 54) complementa 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).

Assim, verifica-se na literatura a existência de argumentos que enfatizam o deslocamento conceitual da noção tradicional de qualificação, “[...] que concorre para o fortalecimento (ou consolidação) [...]” da noção de competências. (VIEIRA; LUZ, 2005, p. 107).

3 SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A *competência* é uma noção marcada por sua polissemia e seu significado varia em função daqueles que a utilizam (LÉVY-LEBOYER, 1997; SHIROMA; CAMPOS, 1997). Ela assume lugar em diferentes esferas de atividades, como o trabalho e a educação e tende a substituir a posição central ocupada por outras noções que até então prevaleciam. Se, na esfera do trabalho, a noção de competências tende a substituir a noção de qualificação, no âmbito educativo, a tendência é de substituição das noções de saberes e conhecimentos.

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

No âmbito da educação, os estudos enfatizam diferentes aspectos, tais como a formação de currículos, o processo de ensinar e aprender, a avaliação e as competências docentes, além do enfoque privilegiado na educação profissional, entre outros temas. Exemplos de estudos nesse campo são os de Araújo (2001), Moretto (2009), Perrenoud (1999), Ropé e Tanguy (2003), Rué, Almeida e Arantes (2009), Silva (2008), Zabala e Arnau (2010).

Embora o termo competências assuma variadas definições e não se verifique consenso sobre o seu significado e seus usos diversos, pode-se perceber 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 se trata do estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes; outra se refere 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 e fornecem uma síntese sobre a noção de competências que reúne as principais ideias a seu respeito. Segundo eles, a competência refere-se à capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contexto. Para isso é necessário mobilizar componentes atitudinais, procedimentais e conceituais, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. Os componentes conceituais referem-se ao conhecimento (saber), os procedimentais relacionam-se às habilidades (saber fazer) e os componentes atitudinais dizem respeito às atitudes (saber ser).

4 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Desde fins da década de 1970, as preocupações com o emprego encontram-se localizadas no centro do sistema educativo, de várias maneiras. Desta forma, a escola vem se aproximando progressivamente do mundo das empresas por meio de todo tipo de cooperação e também via revisões na forma de pensar os conteúdos do ensino, de organizar seus modos de transmissão e de avaliá-los. (ROPÉ; TANGUY, 2003).

Nesse contexto, a pedagogia das competências constitui-se como uma abordagem que “[...] busca promover a reorganização do vínculo entre educação [...] e sistema produtivo, conforme os princípios que

sustentam as atuais demandas de força de trabalho [...]” (ARAÚJO, 2001, p. 15). Tal abordagem pode ser entendida como um “conjunto de formulações que visam à orientação das práticas educativas que tenham por objetivo desenvolver as capacidades humanas necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho [...]” (ARAÚJO, 2001, p. 43).

Contudo, seria restritivo interpretar o interesse do mundo escolar pela formação de competências como “simples sinal de sua dependência em relação à política econômica.” (PERRENOUD, 1999, 14), pois conforme apontam Zabala e Arnau (2010), o ensino baseado em competências tem, no mínimo, três motivadores. Um deles seria o replanejamento da universidade, em termos de sua estrutura e de conteúdos, a partir da necessidade de convergência europeia. Outro motivador seria a pressão social “sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens”, considerando-se que aumentam os questionamentos sobre a falta de conexão entre teoria e prática. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 21). O terceiro motivador diz respeito à função social do ensino de competências: “formação integral da pessoa, para que esta seja capaz de responder aos problemas que a vida propõe.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 23).

Seguindo o curso dessas tendências, o sistema educacional brasileiro vai passar por reformas visando à sua adequação às novas exigências que se impõem. O Ministério da Educação nacional justifica as transformações no ensino a partir da década de 1990 considerando, entre outras, que não basta mais ter apenas em vista a capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais. É 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).

Como resultados das ações reformistas surgiram os Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, que servem de orientação básica para a elaboração e revisão curricular nos diversos níveis da educação nacional. Para a construção de tais documentos, por seu lado, o MEC pautou-se na abordagem das competências enquanto opção pedagógica.

Entre outros, verifica-se nesses documentos que há direcionamento para que sejam articuladas as competências que se deseja promover nos alunos com os conhecimentos disciplinares. Estão também presentes sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, que se mostram coerentes com essa articulação. (BRASIL, 2010a).

Formar competências, conforme explicitado em documentos do MEC (BRASIL, 1998, 2002) representa desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam “[...] a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos [...]” (BRASIL, 1998, p. 138).

Nessa perspectiva as competências não são “virtualidades da espécie”, mas “aquisições, aprendizados construídos.” (PERRENOUD, 1999, p. 21). Além disso, as competências representam “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Assim, a pedagogia das competências exige que noções associadas como saber, saber-fazer e objetivos, sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades ou tarefas nas quais elas podem se materializar e fazer compreender. Espera-se que “[...] a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua

aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços.” (RAMOS, 2002, p. 222).

Entretanto, a evolução do sistema educacional em direção a uma pedagogia que privilegia a formação de competências é algo difícil, pois ela exige importantes transformações nos programas, didáticas, práticas de avaliação, funcionamento das classes e dos estabelecimentos, no ofício de professor e de aluno. (CLAVERIA; HERMOSILLA, 2009; PERRENOUD, 1999; ZABALA; ARNAU, 2010). A abordagem por competências reaviva um antigo debate sobre dois paradigmas: de um lado, a abordagem clássica, que privilegia aulas, temas, manuais e provas e cujo foco encontra-se em “ensinar conhecimentos”; de outro, uma abordagem inspirada nas novas pedagogias e nas formações de adultos, que tem foco em “desenvolver competências.” (PERRENOUD, 1999, p. 16).

De acordo com Perrenoud (1999), nas escolas ainda predomina o aprendizado em termos de conhecimentos, por motivos tais como: a escola teme a abordagem baseada nas competências porque essa questiona a transposição didática, o planejamento e os contratos didáticos como costumam funcionar; é mais fácil avaliar conhecimentos adquiridos pelos alunos do que as suas competências; existem resistências ao distanciamento das pedagogias do saber e a implementação de dispositivos que constroem competências é vista como “queda do nível” (PERRENOUD, 1999, p. 16); didáticas das disciplinas mal-entendidas podem reforçar o estatuto dominante dos conhecimentos eruditos no imaginário pedagógico, pois os trabalhos concernem, essencialmente, aos saberes. (PERRENOUD, 1995).

Por fim, argumenta-se que a “revolução das competências” só acontecerá se os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente, durante a sua formação profissional. Enquanto os professores permanecerem na lógica centrada nos conhecimentos, eles se limitarão a ensiná-los e avaliá-los e “[...] os ministérios irão propor-lhes textos inteligentes que permanecerão sem eco, porque seus destinatários não seguiram o mesmo caminho pedagógico e teórico e não partilham da concepção de aprendizado e de ensino que subjaz aos novos programas.” (PERRENOUD, 1999, p. 82).

5 A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

As políticas recentes da educação brasileira vêm sendo balizadas 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 que se refere ao ensino superior 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 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.

Para a reforma nos cursos de graduação, a SESu/MEC convocou as IES a apresentarem propostas a partir da publicação do Edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997. Tal edital fornecia orientações básicas para a organização das DCN nos seguintes assuntos: perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas e conteúdos curriculares. (BRASIL, 2010b; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Posteriormente, as propostas enviadas pelas IES seriam sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de área.

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, em vez do sistema de currículos 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 desenvolver competências. (BRASIL, 2010b).

A partir de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a aprovar, 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, 2010b).

As diretrizes específicas para o curso de graduação em Administração foram instituídas por meio da Resolução CNE/CES n. 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005a), que estabelece enquanto perfil desejado do formando, o que 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, 2005a, p. 2).

Além disso, foram definidas as competências e habilidades mínimas para o egresso do curso:

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, 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. (BRASIL, 2005a, p. 2).

A análise proposta oferecida pelas DCN permite concluir que o planejamento dos currículos 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).

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS

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.

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

Para a escolha dos casos pesquisados foram considerados os critérios presentes no QUADRO 1:

Quadro 1 - Critérios para escolha dos objetos de estudo

Passo	Critério	Nº de cursos
1	Cursos de Administração generalistas (as DCN não especificam ênfases ou habilitações), presentes em IES com unidade na capital mineira	16
2	Cursos que formaram ao menos uma turma até o final do 2º semestre de 2002, pois assim o projeto inicial já teria sido totalmente implantado quando do início da coleta de dados	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a identificação dos cursos foram realizados contatos com os responsáveis pela sua gestão com o objetivo de convidá-los para participar da pesquisa, sendo que a resposta foi positiva em todos os casos.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com sete pessoas sendo cinco coordenadores de curso, um docente que participou do processo de reestruturação do projeto pedagógico e um diretor de faculdade. A seleção dos entrevistados ocorreu com base no critério de adequação aos objetivos da investigação. (ALBARELLO et al., 1997).

Também foram utilizados documentos fornecidos pelos entrevistados (manuais e projetos pedagógicos), além de informações obtidas nos *sites* das IES.

Características dos casos investigados, além do número de entrevistas realizadas e dos códigos estabelecidos para os entrevistados estão presentes no QUADRO 2:

Quadro 2 - Cursos participantes da pesquisa

Caso	Organização acadêmica	Ano de formatura da 1ª turma (1)	Turno de oferta	Número de vagas (média semestral)	Currículo pleno (em horas)	Entrevistados		
						Função	Quantidade	Código
1	Universidade	1953	Manhã Noite	50 50	3030 (2) 3000	Coordenador do curso	1	E1
2	Universidade	1967	Manhã Noite	60 60	3000 3000	Coordenador e Professor	2	E2.1 E2.2
3	Centro universitário	1970	Manhã Noite	150 150	3240 3240	Diretor da faculdade	1	E3
4	Centro universitário	1976	Manhã Noite	75 95	3000 3000	Coordenadores do curso	2	E4 (3)
5	Universidade	1970	Manhã Noite	110 110	3116 3116	Coordenador do curso	1	E5

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: (1) Tempo estimado com base na data de criação do curso considerando-se a duração de 4 anos; (2) A disciplina Educação Física A (30 h) é obrigatória no curso diurno e optativa no curso noturno; (3) Os entrevistados no curso 4 receberam um único código, pois como a entrevista foi realizada em conjunto, suas falas de misturaram. Em nenhum momento as falas divergiram.

Quadro 3 - Categorias de análise

O roteiro de entrevista foi construído tendo como foco o seguinte questionamento: *Como a noção de competências é tratada nos cursos de Administração pesquisados?* As questões presentes no roteiro se relacionam às categorias que são apresentadas no QUADRO 3:

Categorias	Subcategorias
Processo de inserção de competências	Presença e data adoção, conceito, motivos para adoção, participantes do processo, como foram definidas, como estão inseridas
Perfil do egresso	Perfil adotado, competências requeridas
Desenvolvimento de competências	Estratégias para alcançar o perfil egresso, importante para desenvolver competências, meios de avaliação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados obtidos foram analisados com base no método de análise de conteúdo, considerando-se as categorias pré-definidas. Foram seguidas as fases da análise de conteúdo, que se organizam em torno de três pólos: a) pré-análise; b) exploração do material, descrição analítica; e c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. (BARDIN, 2009).

7 APRESENTAÇÃO DOS CASOS

7.1 Caso 1

A noção de competências aparece pela primeira vez na proposta de projeto pedagógico elaborada em agosto de 2002 para o curso I. Essa noção norteava o arranjo do currículo e a definição das disciplinas. De acordo com E1 “agora é que a gente tá entrando com o conceito de competência mesmo. Nessa última reformulação que a gente tá tentando fazer.”

A adoção da noção de competências era mais uma das estratégias utilizadas pela IES que, desde a segunda metade da década de 1990 buscava a flexibilização da estrutura curricular dos seus cursos de graduação 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 está ligado o curso de administração, preocupado em problematizar e propor alternativas para a formação discente realizou seminários internos nos anos de 1999 e 2000, com a presença dos professores, 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 estava o objetivo geral do curso, 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).

Observa-se que a preocupação do departamento de administração da IES com a reformulação de seu curso antecede a publicação do Parecer CES/CNE 0146/2002, de 03/04/2002, que aprova as DCN dos cursos de administração. (BRASIL, 2002). Os seminários realizados em 1999 e 2000 espelham essa preocupação uma vez que debatiam assuntos tratados pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC tais como o perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares. Desta 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 Comissão que envolveu oito pessoas: o coordenador do curso, quatro professores e três alunos dentre aqueles que estavam nos primeiros períodos do curso ou prestes a formar.

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

O objetivo geral proposto para o curso era: “desenvolver competências e habilidades necessárias à função do administrador cidadão.” (PROJETO, 2002, p. 6).

O conceito de competências presente na proposta é aquele definido por Pujol: “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.” (PUJOL citado por PROJETO, 2002, p. 15).

Conforme consta em Projeto (2002, p. 7), a primeira reflexão importante sintetizada pelos professores nas reuniões estava centrada na definição do perfil do discente: “quem deveremos formar?” Tem-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 no curso, esse perfil busca retratar não só o núcleo profissionalizante, mas, também, preocupou-se com outros aspectos relacionados à formação do cidadão.

No que tange às 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 por exemplo, 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 por exemplo, 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 através de conteúdos de suporte e/ou de garantia de articulação curricular (ética etc.). (PROJETO, 2002).

Essa definição de competências torna possível detalhar os conteúdos e ações visando garantir o ajuste da estrutura conceitual às ferramentas operacionais para a sua adoção. Assim, a definição de competências que esse curso se propunha a oferecer teria rebatimento imediato nos conteúdos curriculares das disciplinas.

Essas competências não expressam as disciplinas curriculares. Isso deveria ser feito com a projeção de cada um dos momentos. Assim sendo, o esquema para as competências propunha uma sequência de dois momentos:

1º - definem-se as competências necessárias ao futuro administrador, ponderando a sua distribuição dentro do tempo cronológico do curso;

2º - define-se por disciplina curricular seu arranjo de competências. (PROJETO, 2002).

A despeito de ainda não estar implementada a nova proposta do projeto pedagógico, E1 afirmou que, informalmente, professores do curso vinham estabelecendo as competências a partir de seu conhecimento e experiência. Segundo ele, já se buscava trabalhar visando competências a serem formadas.

Um aspecto relevante informado, diz respeito à existência de disciplinas optativas na grade curricular do curso. Aproximadamente 14% (420 horas) da carga horária total deveriam ser cumpridos em disciplinas

optativas. Isso possibilita flexibilidade ao curso para que temas contemporâneos sejam acrescentados, a partir da inserção de novas disciplinas cujos conteúdos estejam direcionados para a formação das novas competências. Além disso, esse sistema possibilita ao aluno cursar diversas disciplinas que estejam voltadas à sua área de interesse, sendo algumas delas oferecidas dentro do próprio curso e outras ofertadas em cursos como economia e ciências contábeis.

Para a formação de competências nos alunos foram considerados importantes o comprometimento do corpo docente, a presença da Empresa Júnior e a integração escola-empresa, a fim de melhor conhecer as necessidades das organizações. Entre estes, E1 frisou que os professores têm o papel mais importante no processo de formação: “eu acho que nem é outras coisas para você desenvolver, se você tiver um corpo docente comprometido, você tem um bom curso.” (E1).

Sobre o processo de avaliação, verificou-se que ainda não tinham sido previstos mecanismos para aferir a aquisição de competências pelos alunos do curso.

7.2 Caso 2

A noção de competências foi inserida em setembro de 2001 no curso 2, três anos após iniciado o trabalho de reestruturação do projeto pedagógico.

As alterações no projeto ocorreram com base em propostas de uma comissão composta de 14 pessoas, entre elas, coordenadores e docentes. Como apoio, fez-se uma pesquisa junto a instituições representativas do ensino em administração no país, através de contato com seus dirigentes. (PROJETO, 2001).

A reestruturação do projeto e a adoção da noção de competências no curso ocorreram por dois motivos, como afirmou E2.1:

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).

Outro entrevistado (E2.2) complementa que 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. Existiam dúvidas sobre o tipo de profissional que se pretendia formar nesses cursos.

A definição das competências requeridas no currículo do curso partiu do próprio MEC, que estabeleceu competências e habilidades mínimas para os estudantes que terminam os cursos de administração, de pesquisa realizada pela Instituição, conforme citado anteriormente, e também da própria experiência e percepção dos professores que participaram do projeto de reestruturação.

O perfil do profissional que se pretende formar, presente em Projeto (2001), foi sintetizado em sete características básicas – líder, empreendedor, negociador/articulador, estrategista, gestor de resultados, comunicador e organizador/controlador – que foram associadas a conhecimentos e habilidades e também às disciplinas curriculares que deverão provê-los.

Constatou-se que o conjunto de habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos estudantes, com poucas alterações e alguns acréscimos, corresponde àquelas competências e habilidades mínimas definidas pelo MEC.

Quando ao conceito de competência considerado no curso, encontrou-se o seguinte: “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).

Em desarmonia com tal conceito, encontra-se referência ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. No entanto, a análise desse conteúdo no projeto do curso mostra que os termos conhecimentos e competências foram utilizados sem distinção, pois o que realmente se apresenta é uma lista de competências, não de conhecimentos.

Sobre a questão conceitual, E2.1 fez a seguinte observação: “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.”

De acordo com E2.2, as competências estabelecidas para o curso não estão direcionadas apenas para aquilo que espera 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, vêm 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).

Referindo-se às estratégias para alcançar o perfil do egresso E2.2 disse que “não existe uma fórmula única de transmissão, cada um [docente] vai descobrir sua fórmula, agora, primeiro ele precisa estar convencido disso.” 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 têm papel fundamental na formação das competências dos alunos. Para completar, E2.2 afirmou que o maior desafio na gestão do curso apresentava-se exatamente no controle e avaliação da atividade acadêmica visando mensurar os resultados conforme os objetivos propostos. Isso significa conhecer se realmente as competências estão sendo adquiridas pelos estudantes.

A respeito da avaliação, no entanto, o entrevistado E2.1 disse que não havia, ainda, uma maneira de medir a aquisição de competências pelo aluno, 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 tradicionais avaliações não conseguem 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 têm sim, outros objetivos que não contemplam a aquisição de competências pelos estudantes, afirmou E2.2.

Foi considerado importante para a aquisição de competências pelos alunos o corpo docente, a existência de um colegiado integrado com as funções que são determinadas no projeto do curso, o acompanhamento das atividades pedagógicas e acadêmicas e a Empresa Júnior.

A definição das competências para o egresso afetou a organização curricular, tendo levado a algumas alterações nas ementas e no conteúdo programático das disciplinas. Quanto às alterações ocorridas visando à

maior flexibilidade no currículo, têm-se como exemplos a ampliação da carga horária das disciplinas denominadas “Tópicos” e a criação das disciplinas “Seminários”. Ambas visam à frequente inserção de novos conteúdos possibilitando desenvolver novas competências junto aos alunos sem que, para isso, tenha que ser alterado o currículo vigente.

O entrevistado E2.2 entende que a inserção de novos conteúdos é um desafio para o curso, pois é necessário que se faça uma leitura permanente das novas demandas sociais a fim de que sejam identificados e escolhidos temas que sejam realmente relevantes para a formação dos alunos. Por este motivo inclusive, ele afirma 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 finalizar, ele ilustrou a importância com que via o tema competências: “a formulação, a explicitação de que competências eu pretendo que tenham os egressos, isso é o começo de tudo. A partir daí é que vem o resto - as ementas, o conteúdo programático.” (E2.2).

7.3 Caso 3

Na época em que foi realizada a entrevista nessa IES (maio de 2003) o projeto pedagógico do curso de administração estava sendo construído. Segundo E3

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. (E3).

Nele a noção de competências foi inserida, porém, sem que houvesse um conceito definido. O entrevistado, por sua vez, afirmou que “se a gente citar as competências que estão previstas no projeto pedagógico a gente chega ao conceito.” (E3).

A despeito disso, verificou-se que no currículo então vigente já havia uma proposta de competências a serem formadas, conforme apresentado por E3:

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; habilidades para o exercício de múltiplas atividades na empresa, revelando-se um profissional polivalente. (E3).

No projeto pedagógico que estava sendo elaborado, outras competências e habilidades foram apresentadas e se dividem em três dimensões: técnica, política e ética.

De acordo com E3, essas competências foram articuladas à grade 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 outra listagem de disciplinas que promovem a interdisciplinaridade. (E3).

A seguir encontram-se essas competências e habilidades pretendidas para os graduados:

- **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, pró-atividade 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; (b) liderar os processos organizacionais internos, assegurando o alinhamento de ações e resultados nos níveis do micro e do macro ambiente; (c) interagir com os órgãos governamentais e entidades de classe, objetivando estreitar relações de negócio e desenvolver projetos e parcerias.

- **Dimensão ética:** (a) comprometer-se com o aprendizado contínuo, tendo em vista a atualização técnico-gerecencial que assegure uma prática profissional dentro de padrões éticos; (b) comprometer-se com projetos sociais e culturais, tendo em vista a necessidade das organizações se inserirem no novo contexto de cidadania.

A análise desse rol de competências e habilidades pretendidas possibilitou verificar que toda a dimensão técnica é composta por habilidades que foram avaliadas no “Provão” realizado nos anos de 1996 a 2003, na parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de administração.

O início do processo de definição das competências coincide com o início da construção do projeto pedagógico. Participou do processo de definição das competências e habilidades um grupo de professores que inclui o diretor da faculdade, o coordenador do curso, professores e funcionários da divisão de ensino, que é a área que mantém relações com o MEC. Sobre essa participação, o entrevistado disse que “poderia ter sido feito um projeto mais participativo, mas teve uma representatividade de cada área.” (E3).

Em relação às estratégias então utilizadas para alcançar o perfil esperado do egresso, E3 afirmou que era dada maior ênfase 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 públicos. “Muitas vezes essas parcerias se manifestam através de visitas e viagens técnicas.” (E3).

Sobre a aferição da aquisição de competências pelos alunos verificou-se, por um lado, que não havia mecanismo interno sistematizado para tal. Por outro lado, um meio externo de aferição considerado adequado era a avaliação do rendimento dos estudantes de graduação feita pelo MEC, o “Provão”. A mudança no conceito do curso de administração no “Provão”, classificado com “B” nos quatro primeiros anos e com “C” nos três subsequentes, 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.” (E3). As causas encontradas não foram relatadas na entrevista.

Por fim, E3 disse que a IES 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.

7.4 Caso 4

De acordo com os entrevistados (E4) a noção de competências estava inserida no curso. Ela aparece no perfil que foi definido para o administrador, conforme constatado no manual do aluno do ano de 2003. (MANUAL, 2003).

O curso se propõe a “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, 2003, p. 7). Essas competências são:

- 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, 2003, p. 7).

Segundo E4, essas competências são aquelas que o mercado exige na formação de um profissional: “as habilidades e as competências que são direcionadas à profissão do administrador dentro do mercado de trabalho.”

Como se pôde verificar, tais competências correspondiam, em parte, a algumas daquelas que tinham sido avaliadas no “Provão” entre 1996 e 2003 e a itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração.

Naquele momento, o currículo do curso estava em processo de mudança: “nós estamos fazendo um reestudo para adaptação do currículo.” (E4). Acreditava-se que a partir de tal estudo é que a IES ia trabalhar “muito pesado nessa questão de desenvolvimento de competências.” (E4). Segundo os entrevistados, o que vinha sendo desenvolvido nos alunos eram habilidades e não competências. Para eles isso significaria “uma coisa mais ampla, [...] é você estar realmente sintonizando as habilidades, os comportamentos, as visões, a ampliação da visão.” Porém, disseram que “existe uma incerteza sobre exatamente o que é ser, ter competência.” (E4).

As mudanças no projeto pedagógico estavam sendo realizadas pelos coordenadores de curso, porém, eles tinham expectativas de fazer um trabalho, em seguida, “360 graus” (E4), 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, através da internet, e nas 20 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, os entrevistados disseram:

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 [...]. (E4).

Quanto aos motivos que levaram ao estudo para mudanças curriculares, afirmou-se que estavam relacionados às exigências colocadas pelo MEC, por meio da avaliação do rendimento dos estudantes de graduação (“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 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. (E4).

A infraestrutura – salas, núcleos, laboratórios, informática – foi considerada fundamental para que o aluno adquira competências. É também importante que os professores levem uma visão prática para dentro da sala de aula, que eles inovem e busquem sempre despertar e provocar o aluno.

Quanto à avaliação, não foram relatados mecanismos que pudessem aferir a formação das competências nos alunos.

7.5 Caso 5

De acordo com E5, o curso de administração não inseriu a noção de competências 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 “Provão”. Segundo ele, uma diferença entre o currículo do curso 5 e o da UFMG é a não presença, no primeiro, de disciplinas optativas.

O curso estava passando por uma reforma curricular que tinha o coordenador como mentor do processo. A principal alteração informada foi a maior ênfase 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, E5 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.

Para que tal perfil de aluno fosse alcançado foi considerado como importante a existência de recursos como laboratórios de informática, o uso de jogos de empresas, a realização de palestras, a existência de convênios com instituições como a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) visando estágios para os alunos e a presença de uma Empresa Júnior.

Para aferir os resultados gerados pelo processo de formação E5 disse que o melhor mecanismo era a avaliação do rendimento dos estudantes de graduação realizada pelo MEC, o “Provão”, que servia também de

referência no mercado quando da contratação dos profissionais. Outro mecanismo que servia de indicativo era a não restrição feita pelas empresas quanto à contratação de alunos ou egressos deste curso. “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”, finalizou E4.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação dos resultados encontrados nos cinco casos passa-se à reflexão a respeito da adoção da noção de competências nos cursos de graduação em Administração. O QUADRO 4 busca comparar e sintetizar os principais aspectos investigados nesta pesquisa.

Quadro 4 - Comparativo entre os casos pesquisados

(continua)

Subcategorias Adotadas	Caso				
	1	2	3	4	5
Presença e data de adoção	Proposta de PP de 08/2002	PP de 09/2001	PP em elaboração entre 1999 e 2003	PP vigente em 2003	Não havia
Motivo da adoção	MEC/DCN, Demandas da sociedade	MEC/DCN, Demandas da sociedade, Demanda interna	Sem informações	MEC/avaliação do rendimento dos estudantes, Demandas do mercado de trabalho	Não se aplica
Participantes do processo	Coordenador do curso, professores, alunos	Coordenadores dos cursos, de núcleo, de unidades e adjuntos; professores (incluindo avaliadores do MEC)	Diretor da faculdade, coordenadores dos cursos, professores, funcionários da divisão de ensino	Coordenadores de cursos	Não se aplica

(conclusão)

Subcategorias Adotadas	Caso				
	1	2	3	4	5
Como foram definidas as competências	Reflexões do grupo	MEC/DCN, pesquisa junto ao mercado, reflexões do grupo	MEC/avaliação do rendimento dos estudantes de graduação, reflexões do grupo	Parte delas por meio do MEC/avaliação do rendimento dos estudantes e dos Padrões de Qualidade para Cursos de Administração	Não se aplica
Conceito adotado	Aplicação de conhecimentos, destrezas e atitudes	Conjunto de saberes e conhecimentos	Não havia	Não havia	Não se aplica
Como estão inseridas	Competências básicas, genéricas, específicas e transversais	Conhecimentos e competências	Competências e habilidades técnicas, políticas e éticas	Competências e habilidades	Não se aplica
Perfil adotado	Definido	Definido	Não definido Pode ser deduzido dos objetivos propostos	Definido	Definido
Competências requeridas	Não definidas	Definidas	Definidas	Definidas	Não se aplica
Estratégias para alcançar o perfil do egresso	Direcionar o aluno quanto às disciplinas a cursar (optativas e eletivas)	Não havia padrão	Visitas técnicas, seminários, palestras	Sem informações	Laboratórios de informática, jogos de empresas, palestras, estágios, Empresa Júnior
Importante para desenvolver competências	Comprometimento do corpo docente, Empresa Júnior, integração escola-empresa	Corpo docente, colegiado integrado com as funções determinadas no projeto, acompanhamento das atividades pedagógicas e acadêmicas, Empresa Júnior	Parcerias com instituições diversas	Corpo docente que possui visão da prática, inovador, que busca despertar e provocar o aluno; infraestrutura	Não se aplica
Meios de avaliação (internos)	Não havia	Não havia	Não havia Externo: MEC/avaliação do rendimento dos estudantes	Não havia	MEC/avaliação do rendimento dos estudantes, ausência de restrições para contratar alunos e egressos do curso

Fonte: Dados da pesquisa.

A comparação entre os casos estudados mostra que o movimento iniciado pela SESu/MEC em 1997 com o objetivo de elaborar as DCN gerou em algumas IES uma mobilização interna visando à adequação dos projetos pedagógicos de seus cursos com base naquilo que já era sinalizado pelas comissões de especialistas. Em três casos verificou-se que o trabalho para elaborar ou alterar o projeto pedagógico teve início por volta dos anos 1998-1999. No caso 2, a nova proposta de projeto pedagógico, que já incluía a noção de competências, foi implantada antes mesmo da aprovação do Parecer CNE/CES 0146/2002 que tratava das diretrizes curriculares nacionais de diversos cursos, entre eles o de Administração. Somente o curso 5 não tinha uma proposta, aprovada ou em elaboração, que incluísse a formação de competências nos objetivos explicitados no projeto pedagógico. Os resultados encontrados em quatro cursos apontam para o que Zabala e Arnau (2010) constataram em diferentes realidades. Tais autores alertam para a previsível inserção das competências na universidade e para o fato de que os conteúdos dos distintos cursos universitários estejam sendo configurados com base nas competências.

A explicitação dos motivos que levaram os cursos a usar a noção de competências como base para a elaboração ou reestruturação de seus projetos pedagógicos mostra a preocupação em cumprir com as exigências do MEC. Além disso, as Instituições pareciam buscar maior alinhamento dos cursos às expectativas do mercado de trabalho. Tais preocupações podem ser justificadas pela mudança no panorama da educação superior, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990. Destaca-se o expressivo aumento 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). (INEP, 2004).

Entretanto, o atendimento às exigências do Ministério da Educação parece assumir preponderância num contexto de regulação que se configura a partir de 1993 com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), depois substituído pelo Exame Nacional de Cursos (Provão), em vigor entre 1996 e 2003, seguido pela criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em 2004. (BRASIL, 2005b).

Essa crença é reforçada pelos achados da pesquisa que mostram três casos em que as competências propostas nos projetos pedagógicos correspondiam a algumas daquelas que foram aferidas na avaliação do rendimento dos estudantes de graduação feita anualmente pelo MEC, outras presentes no perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração e, ainda, algumas presentes nas DCN.

Isso não significa, contudo, que não haja a possibilidade de que outras competências sejam incluídas na formação. Conforme consta nas DCN, a lista de competências e habilidades refere-se ao mínimo que se espera que seja revelado pelo egresso do curso (BRASIL, 2005a). Em alguns casos foi possível verificar a intenção de desenvolvimento de competências amplas, voltadas a diferentes necessidades da sociedade, além da formação específica para o trabalho. Nesse sentido, é possível pensar que alguns cursos poderão se voltar a uma formação integral, conforme propõem Zabala e Arnau (2010, p.12): “as competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional.” Para isso, conforme aponta Perrenoud (1999, p.39), é preciso dar resposta à seguinte pergunta: “[...] que tipo de seres humanos a escola quer formar [...]?” Disso depende a escolha das competências a serem desenvolvidas.

Apenas nos projetos de dois cursos havia um conceito para competências. Um entrevistado chamou atenção para uma possível ausência de clareza sobre o assunto, especialmente, quanto à diferença entre os termos competências e habilidades. Ressalta-se que no âmbito educacional é relevante a explicitação do conceito de competências adotado pelo curso e a clareza de entendimento sobre os componentes das competências tendo em vista as “características singulares e específicas” que cada um deles tem no processo de ensino-aprendizagem. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 36).

Para formar competências e alcançar o perfil do egresso, o corpo docente aparece como relevante em três casos. Um entrevistado enfatizou que, em primeiro lugar, seria necessário que os professores estivessem convencidos de seu papel na formação de competências nos alunos. A partir daí eles deveriam “*descobrir sua fórmula*.” (E2). Desta maneira, fica evidente a expectativa de que os professores pudessem adotar práticas que possibilitassem desenvolver e avaliar competências dos discentes. Tal achado vai ao encontro da afirmação de Zabala e Arnau (2010, p. 23), para os quais ensinar competências exige “[...] uma dinâmica de aula muito distanciada do modelo tradicional de ensino de caráter transmissivo.”

Diante de tais colocações, questiona-se o fato de somente um dos cursos ter relatado a realização de atividades que buscaram envolver amplamente na formulação da proposta para o projeto pedagógico, os professores, embora o seu papel seja de grande relevância. Conforme afirma Perrenoud (1999), da adesão e do engajamento dos docentes depende o desenvolvimento de uma abordagem de formação de competências. Santomé (1998) confirma essa crença, pois argumenta sobre a decisiva importância dos docentes na implementação das reformas educacionais, sem o que nenhuma inovação pode ser bem-sucedida. (SANTOMÉ, 1998).

Além disso, foram consideradas importantes para a formação de competências e, logo, para alcançar o perfil desejado do egresso, entre as mais citadas, as atividades que buscam relacionar a teoria com a prática tais como, a participação na Empresa Júnior, os estágios e as visitas técnicas. Nessa perspectiva, Lacombe *et al.* (2007) destacam a importância da conexão entre teoria e prática. Isso se mostra relevante, segundo Ramos (2002, p. 141), pois possibilita a aprendizagem significativa uma vez que se faz a associação “com experiências da vida cotidiana ou com conhecimentos adquiridos espontaneamente.” Além disso, retira o aluno da condição de mero espectador.

Por fim, identificou-se que não existiam nos cursos pesquisados mecanismos internos capazes de aferir a aquisição pelos alunos das competências propostas. Tal achado chama à reflexão sobre o que afirma Perrenoud (1999, p. 77): “se a abordagem por competências não transformar os procedimentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado –, são poucas as suas chances de ‘seguir adiante’.” Desta maneira, segundo Araújo (2001), no contexto da formação por competências o processo de avaliação tem grande importância, pois é visto como mecanismo de validação dos saberes e capacidades desenvolvidas.

9 CONCLUSÕES

Tomando como base o objetivo proposto, pode-se afirmar que a noção de competências estava inserida nos projetos pedagógicos, vigentes ou em elaboração, de quatro entre os cinco cursos investigados, o que denota a busca de alinhamento às diretrizes do MEC que enfatizam, entre outros, a flexibilização curricular, a definição do perfil do egresso que se pretende formar e o estabelecimento das competências que se espera desenvolver nos alunos.

Nos projetos da maior parte dos cursos estavam presentes o perfil do egresso e uma lista de competências e/ou habilidades a serem formadas. A sua análise evidenciou, novamente, a preocupação em cumprir com as expectativas colocadas pelo MEC, pois tais listas eram compostas, basicamente, pelas competências e habilidades presentes em pelo menos um dos seguintes documentos: DCN, avaliação de rendimento dos estudantes de graduação e Padrões de Qualidade para Cursos de Administração. Acrescenta-se, contudo, que havia casos em que o curso sinalizava para a formação de competências mais amplas, ou seja, não apenas aquelas voltadas à formação profissional, mas, também à formação integral do indivíduo.

Destaca-se que as DCN recomendam as competências mínimas a serem reveladas pelo egresso, sem, contudo, coibir os cursos de acrescentarem outras que estejam alinhadas a objetivos que extrapolem a formação para o trabalho. Sob essa perspectiva, entende-se que o tipo de aluno que será formado irá variar conforme a IES, pois dependerá dos objetivos que cada uma delas tenha como proposta. Embora os resultados não permitam a constatação de tendências entre os cursos pertencentes a centros universitários e entre os que pertencem a universidades, acredita-se que as diferenças de finalidade entre tais instituições poderão representar diversidade quanto às competências a serem formadas. Isso tendo em consideração, especialmente, que as universidades têm como característica a indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Os resultados da pesquisa mostram que o trabalho de inserção da noção de competências é preliminar. Os projetos pedagógicos refletem intenções, porém, será necessário refletir sobre aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem para que o modelo de formação baseado em competências seja efetivamente apropriado pelos cursos. A definição de qual concepção de competências a ser adotada no curso, qual perfil de aluno que efetivamente se pretende formar e quais as competências relacionadas, o envolvimento dos docentes na discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, as estratégias metodológicas a serem utilizadas e o processo de avaliação são alguns dos aspectos sobre os quais são necessárias reflexões e escolhas para que a formação baseada em competências não seja meramente um discurso, sem eco na prática das IES.

Não se pode deixar de considerar, contudo, a recenticidade da proposta de formação por competências que, no ensino de graduação em Administração será reforçada nas DCN instituídas em 2005. Assim, esperar que os docentes trabalhem com vistas a desenvolver competências no aluno pode ser algo ainda distante da realidade. Tendo em vista as mudanças que a adoção de tal perspectiva envolve no ensino, é possível acreditar que as mudanças e resultados aparecerão no longo prazo.

Em suma, a inserção da noção de competências na formação pressupõe que os conteúdos das disciplinas espelhem as competências e habilidades que se deseja formar nos estudantes. O resultado deverá ser o surgimento de inovações na organização do trabalho, reorientando a formação dos docentes, bem como nas metodologias e nas formas de avaliar. Logo, a incorporação da noção de competências no ensino deverá dar

novo norteamento à organização curricular, à prática docente e à gestão educacional. Deve-se considerar, contudo, que se trata de um processo complexo, que representa grande desafio para os sistemas educacionais, especialmente para os professores. Isso porque a formação por competências traz implicações para os diversos atores sociais, decorrentes do tipo de formação que se pretende. Entre elas encontra-se o debate sobre a profissionalização docente.

Concluindo, este estudo não só pretendeu verificar se a noção de competências permeava a realidade dos cursos de graduação em Administração. Como resultado, entende-se que ele se justifica por sua contribuição para ampliar o conhecimento sobre a forma como a noção de competências vem sendo adotada em IES e, como consequência, possibilitar reflexões sobre o processo de formação voltado a desenvolver competências.

Destaca-se que não foi objetivo deste trabalho entrar no debate que permeia questões ideológicas que se estabelecem sobre a formação baseada em competências. Isto não significa, no entanto, que se possa ignorar ou mesmo negar a relevância da discussão nesse âmbito uma vez que as reformas e inovações educacionais não se isentam dos discursos vigentes, dos ideais e interesses que vêm de outras esferas da vida, como a econômica e a social.

Das reflexões geradas pelo estudo, uma nova pergunta surgiu: até que ponto um ensino por competências pode representar melhorias nos modelos vigentes? Tal questão instiga ao aprofundamento sobre o tema considerando-se as diversas facetas que envolvem a noção de competências.

Finalmente, entende-se que o estudo possui algumas limitações. Uma delas diz respeito ao fato de se ter os coordenadores de curso em maior número como unidades de observação sendo necessárias novas pesquisas que envolvam docentes e alunos dos cursos pesquisados com vistas a se aprofundar no processo de formação. Também pode ser considerada uma limitação o número de casos investigados. No entanto, a pesquisa permitiu identificar experiências de inserção da noção de competências no curso de graduação em Administração que podem ser utilizadas como base para a comparação com outros cursos, de outras instituições.

Artigo submetido para avaliação em 20/10/2010 e aceito para publicação em 27/11/2011

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ALTMANN, H. Influência do banco mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

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

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

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

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

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

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. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

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. 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. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinaes e Saeb serão apresentados em conferência da AAEA**. Brasília, DF, 8 jun. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3533>. Acesso em: 24 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ ensino médio – orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2010b.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. 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.

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, 2009.

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

DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.60, p.51-63, dez. 1997.

DOURADO, L. F. 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.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.19, n.64, set. 1998.

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

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.

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

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

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior tem 3,9 milhões de estudantes na graduação**. Brasília: INEP, 13/10/2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/>>. Acesso em: 24 set. 2010.

INVERNIZZI, N. 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: 4 mar. 2010.

JAVIDAN, M. Core competence: what does it mean in practice? **Long Range Planning**, v. 31, n. 1, 1998.
LACOMBE, B. M. B. et al. Competências dos professores de graduação em administração: a perspectiva de alunos e professores. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1, 2007, Recife (PE). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

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

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

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

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

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, ano XIX, n.64, p.13-49, set. 1998.

MANUAL informativo do aluno. **Curso administração de empresas**. Belo Horizonte, 2003.

MENDES, S. R. Mudança tecnológica, formação para o trabalho e o planejamento da educação. **Boletim Técnico do Senac**, v.21, n.2, maio/ago.1995.

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

MOURÃO, A. R. B. 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.

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

PEIXOTO, M. C. L. Política da educação superior. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.11, n.19, p.185-193, jan./jun.2002.

PERRENOUD, P. Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. In: BENTOLILA, A. (org.). **Savoirs et savoir-faire**. Paris: Nathan, 1995. p.73-88.

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

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

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.).

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

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

RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e competências**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

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

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

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

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

VIEIRA, A.; LUZ, T. R. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e competência. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 33, p. 93-108, abr./jun. 2005.

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

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

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