



FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS? UM ESTUDO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

STUDENTS' COMPETENCY-BASED FORMATION? A STUDY IN
BUSINESS ADMINISTRATION UNDERGRADUATE COURSES

SIMONE COSTA NUNES

*Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Professora adjunta III do Programa de Pós-Graduação em Administração da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).
Avenida Itaú, 525, Dom Cabral – Belo Horizonte – MG – Brasil – CEP 30535-012
E-mail: sinunes@pucminas.br*

ALLAN CLAUDIUS QUEIROZ BARBOSA

*Doutor em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e
Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP).
Professor associado II da Faculdade de Ciências Econômicas da
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Avenida Antônio Carlos, 6.627, Pampulha – Belo Horizonte – MG – Brasil – CEP 31270-901
E-mail: allan@ufmg.br*

RESUMO

Recentes propostas de mudanças na educação nacional, que acompanham tendências internacionais da educação para o século XXI, vêm incorporando a noção de competências como norteadora da organização curricular e dos projetos pedagógicos em todos os níveis da educação no país. Diante de tal cenário, propõe-se um estudo acerca da inserção dessa “noção” em cursos de graduação em Administração, visando contribuir com as reflexões sobre formação de competências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudo de casos múltiplos, em oito instituições de educação superior localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais. Os resultados apontam que há uma tendência à adoção do modelo de transmissão de conhecimentos em detrimento da formação de competências. Além disso, não se verificou a existência de uma proposta capaz de articular as competências a serem desenvolvidas com a prática docente. Nesse sentido, não se pode afirmar que os cursos estejam voltados para formar competências nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Competências; Educação; Graduação; Projeto pedagógico; Administração.

ABSTRACT

The recent proposals for changing the national education system, which follow the international trends in education for the twenty-first century, have assumed the notion of competencies to guide curricular organization and pedagogical projects on all educational levels in this country. Taking this into account, we have proposed the inclusion of such a “notion” in undergraduate Business Administration courses, aiming to contribute with reflections on competency formation. This is a qualitative research, based on multiple case studies, carried out in eight Higher Education Schools in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais state. The outcomes have shown a tendency to adopt a knowledge transmission model

rather competency formation. Furthermore, a proposal that might articulate the competencies to be developed through a teaching practice has not been verified so far. Therefore it cannot be stated that the courses studied have been involved with forming competencies in their students.

KEYWORDS

Competencies; Education; Undergraduate courses; Pedagogical project; Business Administration.

1 INTRODUÇÃO

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

Essa discussão se expande para o campo da formação e educação do trabalhador, pois, como explica Handfas (2001, p. 5), o novo cenário impõe

[...] a necessidade de superação de um modelo de formação [...] baseado na aquisição de habilidades necessárias ao desempenho das tarefas de cada posto de trabalho e aponta para outro, que traduza os requisitos necessários para a formação geral do trabalhador e sua maior capacidade de pensamento teórico-abstrato e lógico-matemático.

Gonczi (1996) faz três considerações a esse respeito: a) as diferenças entre o tipo de educação que se necessitava para um contexto de produção em série e o que se necessita hoje indicam que existe a necessidade de capacitação de um número maior de pessoas, aptas a assumir trabalhos novos que requerem níveis mais elevados de competência; b) o conteúdo do ensino deve concentrar-se no desenvolvimento de todos os componentes das capacidades de ordem mais elevada, do tipo que tradicionalmente foi reservado a uma elite; e c) deve ser mais específica a ligação entre educação inicial e educação para toda a vida.

O vínculo entre a oferta de formação e a demanda por profissionais ditos competentes procede de várias vertentes, com objetivos específicos, tais como:

do sistema produtivo – pressão por elevação nos níveis de qualificação; das instituições governamentais e privadas de ensino e formação – ampliação das oportunidades e aproximação do mundo do trabalho; da comunidade internacional – padronização e normalização de procedimentos ocupacionais e reconhecimento de competências tácitas do trabalhador, da segurança e saúde no trabalho e da questão da diversidade; e dos órgãos sindicais – estabelecimento da certificação das competências como espaço de negociação e ampliação do leque de qualificações, a fim de criar mais oportunidades de emprego (BRÍGIDO, 1999).

As transformações necessárias à adequação do ensino a essa nova realidade vêm sendo discutidas em nível internacional. E é no bojo desse debate que a noção de competências ocupa espaço privilegiado, tendo sido eleita como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional em diversos países, entre os quais se inclui o Brasil.

Diante desse cenário, surgiu o interesse pelo tema do presente trabalho, cujo objetivo geral foi investigar como se caracteriza a inserção da noção de competências em cursos de graduação em Administração, considerando-se quatro dimensões: identificação, normalização, formação e avaliação/certificação. Para tanto, pesquisaram-se oito cursos presentes em oito instituições de educação superior (IES) localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, tendo-se entrevistado oito coordenadores de curso e dois membros do corpo docente que haviam participado dos processos de construção ou reestruturação dos projetos pedagógicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que privilegiou o método de análise de conteúdo por meio de categorias preestabelecidas.

O presente trabalho apresenta elementos que despertam para a necessidade de aprofundamento em direção a um entendimento abrangente da lógica das competências e de sua inserção no âmbito educacional, nesse caso, na formação em Administração. Fica evidente que essa noção ainda se encontra distante da realidade acadêmica e curricular de tais cursos, seja pelo desconhecimento do que isso significa, seja pela preparação necessária à sua adoção, seja pela via docente, seja pela via discente, seja por mecanismos de aferição que resguardem interesses e percepções, seja pela proposta pedagógica de cada instituição.

Sem entrar no vigoroso debate ideológico que permeia essa temática, é possível perceber que a abordagem sobre competências pode ser apresentada como uma nova estratégia de formação, utilizada a partir da reforma educacional no Brasil. Longe de ser consensual e definitiva.

Além da introdução, o trabalho apresenta um breve referencial teórico a respeito da formação baseada em competências – seção 2; os procedimentos metodológicos – seção 3; os resultados – seção 4; a análise dos resultados – seção 5; e as conclusões – seção 6. Por fim, são apresentadas as referências utilizadas.

2 O ENFOQUE DA FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS

O enfoque da formação baseado em competências tem suas raízes na década de 1920, nos Estados Unidos, embora só tenha ganhado destaque a partir da década de 1960, quando foi retomado o debate clássico do distanciamento entre o ensino acadêmico e a realidade da vida e do trabalho (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1999), sendo um dos pioneiros David McClelland que argumentava que os tradicionais exames acadêmicos não garantiam o desempenho no trabalho nem o êxito na vida. Dessa forma, era necessário buscar outras variáveis – competências – que pudessem melhor prever os resultados (MERTENS, 1996; TRUJILLO, 2000). Foi assim que surgiu, na década de 1970, o movimento denominado “Ensino baseado em competências”.

Sob essa perspectiva, o processo de formação adquire novos contornos. Propõe-se que seja definido em termos de competências terminais exigíveis ao final do curso, ano, ciclo ou formação, as quais são explicitamente detalhadas e descritas em termos de saberes e ações, devendo ser avaliadas por meio de critérios de desempenho previamente definidos (ARAÚJO, 2001; TANGUY, 2003).

A organização curricular deve pautar-se pelos elementos de competência identificados e normalizados, que dão subsídios ao desenho dos programas formativos. Os conteúdos incorporam elementos do saber-fazer e do saber-ser, e ganham “um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho” e que remetem a um saber, a um saber-fazer e a um saber-ser vinculados a um contexto específico (ARAÚJO, 2001, p. 46). Além disso, os currículos direcionam-se para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência de trabalho, que é vista como essencial para alcançar esse fim (ARAÚJO, 2001).

A proposta de formação por competências defende a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino que produza competências verificáveis em situações e tarefas específicas (TANGUY, 2003). Para isso, preconiza-se, entre outros, o uso de práticas de alternância, visando superar as propostas de formação que se apoiam unicamente nos conteúdos disciplinares e como forma de aproximar teoria e prática. Isso implica alternar períodos de formação realizados em empresas com outros, cumpridos em instituições específicas de educação (ARAÚJO, 2001).

Quanto ao processo de avaliação, é visto como mecanismo de validação de saberes e capacidades desenvolvidos. Propõem-se formas de avaliar que verifi-

quem os resultados práticos alcançados pelos alunos nas situações colocadas, ou seja, o que o indivíduo é capaz de fazer. Dessa maneira, privilegia-se o desempenho ou a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento, e não a sua aquisição propriamente dita.

Por fim, espera-se do professor uma transformação de sua relação com o saber, de sua forma de dar a aula, de sua própria identidade e de suas competências profissionais. A meta é, antes, fazer aprender do que ensinar (PERRENOUD, 1999).

Com base nesses pressupostos, que configuram o que vem sendo denominado Pedagogia das Competências, apresentam-se as quatro dimensões que representam a aplicação prática da noção de competências, conforme proposto pelo Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CENTRO INTERAMERICANO..., 2004): identificação, normalização, formação e certificação.

A identificação de competências refere-se ao processo que estabelece as competências necessárias para o desempenho de uma atividade (CENTRO INTERAMERICANO..., 2004). Consiste em uma análise que visa descrever os conhecimentos, as habilidades, as destrezas e a compreensão, mobilizados para desempenhar efetivamente uma função. É possível identificar as competências de um setor econômico, de uma função, de uma área ocupacional ou no âmbito de um trabalho (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001). O resultado do processo de identificação é o estabelecimento de um perfil de competências que se converte em norma ou padrão.

A normalização de competências é a expressão escrita e formalizada de conhecimentos, habilidades, destrezas e compreensão que devem ser mobilizados para que se desempenhe a contento uma atividade de trabalho.

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

As normas geram um sistema de informações a respeito daquilo que os processos produtivos demandam dos trabalhadores, servindo de elemento orientador para o sistema educativo (RAMOS, 2002).

Feita a descrição das competências e de sua normalização, a formação será orientada para a geração de competências com base nessas referências. Para orientar a formação, os conteúdos, as metodologias e a avaliação deveriam concentrar-se

no marco pedagógico que contemple a aquisição de cada uma das competências requeridas segundo o perfil estabelecido (CENTRO INTERAMERICANO..., 2004; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Em termos gerais, o planejamento e o desenvolvimento das atividades de formação implicam, entre outros, a definição dos objetivos educativos, por competências, no desenho curricular, nos métodos de ensino/aprendizagem e no processo de avaliação.

O processo de avaliação e certificação de competências refere-se ao ato mediante o qual se reconhece a competência demonstrada, independentemente da forma como o indivíduo a tenha adquirido. Implica uma avaliação prévia, usualmente em função dos requerimentos da norma de competência. Essa avaliação serve de diagnóstico, pois é comparado o desempenho com o estabelecido pelo padrão. Assim, esse processo é crucial para a certificação.

A avaliação de competências tende a ter caráter formativo, ou seja, fornece elementos para melhorar as competências que ainda não foram adquiridas pela pessoa avaliada. Dessa maneira, evita-se que a avaliação se reduza apenas à constatação de forças ou carências apresentadas pelo avaliado (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem metodológica de natureza qualitativo-descritiva. Justifica-se essa escolha tendo em vista seu objetivo, privilegiando-se um método tão aberto que fizesse justiça à complexidade do objeto de estudo. O método escolhido foi o estudo de casos múltiplos, tendo em vista que, se comparados aos estudos de caso único, podem apresentar como vantagem o fato de que as provas resultantes “são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como sendo mais robusto” (YIN, 2001, p. 68).

A população de referência resultou dos seguintes critérios preestabelecidos: a) cursos de graduação em Administração presentes em IES localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais – foram identificados 66 cursos em 26 IES, tendo-se utilizado a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); b) cursos de graduação em Administração generalistas, ou seja, que não tivessem ênfases ou habilitações; e c) cursos que tinham formado pelo menos a primeira turma até o final do segundo semestre de 2004. Isso significaria que o projeto inicial já teria sido totalmente implementado quando da realização da pesquisa, iniciada em julho 2005 – identificaram-se 12 cursos em 12 IES.

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

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

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

A outra opção para coletar os dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito coordenadores dos cursos e, em dois casos, com dois membros do corpo docente que haviam participado dos processos de construção ou reestruturação dos projetos pedagógicos. Esses sujeitos foram considerados os mais capacitados e que mais informações poderiam fornecer a respeito do funcionamento dos cursos sob investigação.

A coleta de dados compreendeu o período entre julho e dezembro de 2005, tendo sido realizadas 10 entrevistas, que contaram com a participação de 10 pessoas no total. Cada entrevistado foi identificado, neste trabalho, com um código.

O foco desta pesquisa estava na seguinte questão: *Como se caracteriza a inserção da noção de competências nos cursos de graduação em Administração?*

Para efeito de análise, definiram-se como categorias norteadoras as quatro dimensões da aplicação da noção de competências utilizadas pelo Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (2004), a saber: identificação, normalização, formação e avaliação/certificação. Optou-se por essas dimensões, partindo-se do entendimento de que representam todas as etapas que fecham um ciclo, ou seja, o processo formativo voltado ao desenvolvimento de competências. Ressalta-se, no entanto, que o estudo não se ateve ao modelo de formação proposto pelo Cinterfor, concebido no âmbito da educação profissional. Outras referências, entre elas Perrenoud (1999), Araújo (2001), Ramos (2002) e Tanguy (2003), ajudaram na construção do referencial, ampliando o escopo de análise.

Sintetizando, os *casos* foram representados por oito cursos presentes em oito IES, conforme apresenta a Tabela 1:

TABELA I

RELAÇÃO DE CURSOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO GENERALISTAS	IES	TEMPO DE EXISTÊNCIA DO CURSO – ATÉ O 2º SEMESTRE DE 2004 (EM ANOS)	NÚMERO DE ENTREVISTAS REALIZADAS	CÓDIGO DO ENTREVISTADO
Administração	1	55	2	E1.1 e E1.2
Administração	2	41	2	E2.1 e E2.2
Administração de Empresas	3	6	1	E3.1
Administração de Empresas	6	32	1	E6.1
Administração	11	5	1	E11.1
Administração	17	4	1	E17.1
Administração	18	4	1	E18.1
Administração	25	4	1	E25.1

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005).

4 RESULTADOS

4.1 IES 1

A noção de competências foi introduzida na proposta de projeto pedagógico elaborada em 2002 e mantida na de 2004. Ambas as propostas não haviam sido implementadas, e uma nova comissão deveria ser formada em setembro de 2005 para dar continuidade ao processo de elaboração do projeto e de implementação das mudanças requeridas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2004).

A estrutura curricular do curso datava de 1996 e, de acordo com E1.1, não havia intenção de alterá-la. Isso só aconteceria quando não fosse possível incorporar um novo conteúdo às disciplinas existentes. Nesse caso, uma nova disciplina deveria ser criada. Como se pôde verificar, nas duas últimas propostas de projeto elaboradas (2002 e 2004) não havia alterações no currículo do curso. Assim, as habilidades definidas para o egresso foram estabelecidas com base nas disciplinas já existentes, sendo resultado destas, e não o contrário, a matriz curricular decorrente de um arranjo de competências previamente definidas.

Além de haver um perfil de egresso formatado para o curso na última proposta de projeto pedagógico (2004), haviam sido identificadas e normalizadas as habilidades que contribuiriam para a formação desse perfil. Isso representou um acréscimo à proposta de 2002, que não contemplava as competências e/ou habilidades que desenvolveriam o perfil desejado.

Ressalta-se, conforme ficou constatado, que essas habilidades eram algumas daquelas avaliadas no ENC-Provão entre 1996 a 2003, na parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de Administração. Contudo, não se verificou associação entre elas e as disciplinas que possivelmente as formariam.

Quanto ao processo de formação, não se pode afirmar que realmente estivesse baseado no desenvolvimento de competências dos estudantes. Se, de um lado, existiam duas propostas de projeto pedagógico que visavam à formação de competências no curso, de outro, nenhuma delas havia sido formalmente implementada. Além disso, um dos entrevistados acreditava que a introdução da noção de competências nessas propostas não representava uma real alteração no processo de formação, que continuaria convencional quanto à sua operacionalização. Ele entendia que a lógica por trás dos processos de reformulação do curso era muito mais de fazer “um grande remendo” (E1.2) do que efetivamente de modificação na concepção do processo formativo.

A mesma dúvida é mantida quando se analisa o processo de avaliação. Acreditava-se que alguns professores poderiam, sim, estar avaliando competências nos alunos. Como disse E1.2, ele mesmo tinha claras as competências que pretendia formar e avaliar com o uso da metodologia de situações-problema. Por sua vez, E1.1 não sabia dizer como esse processo de avaliar competências ocorria no curso.

Em relação às mudanças que o uso da noção de competências geraria, não houve consenso entre os entrevistados nessa IES. Enquanto um (E1.1) acreditava que não ocorreriam muitas alterações, pois, para ele, a estrutura existente já possibilitava desenvolver competências, o outro (E1.2) entendia que o uso dessa noção levaria a um repensar profundo da prática docente no que tange a acompanhamento, orientação, avaliação e ligação entre os próprios docentes.

4.2 IES 2

A noção de competências foi inserida no projeto do curso de Administração dessa IES datado de setembro de 2001.

Em outubro de 2005, o projeto pedagógico vigente ainda era aquele de setembro de 2001. No entanto, passava por uma revisão e havia expectativas de que a nova proposta entrasse em vigor a partir do primeiro semestre de 2007.

No projeto em vigência, havia um perfil formatado para o egresso, o qual contemplava elementos como habilidades avaliadas no ENC-Provão entre 1996

e 2003 e itens do perfil proposto nos Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração. Também foram identificadas e normalizadas as habilidades que contribuiriam para a formação desse perfil. Além disso, havia sido feita a associação entre essas habilidades e as disciplinas que possivelmente as formariam.

Embora a noção de competências estivesse presente na forma desse perfil e de habilidades a desenvolver, não houve consenso entre os entrevistados nessa IES quanto à efetiva orientação do curso para a formação de competências. Um deles (E2.1) acreditava que essa orientação existia, enquanto o outro (E2.2) entendia que ele não estava orientado para formar competências, reafirmando que isso seria feito por meio da nova reforma pela qual estava passando o projeto pedagógico. No entanto, a despeito dessa afirmativa, ele disse, em outro momento, que essa revisão não estava sendo realizada com base na noção de competências, pelo menos explicitamente.

Por sua vez, o entrevistado (E2.2) entendia que, apesar de o termo competências ser novo no âmbito das organizações e do ensino, os seus pressupostos sempre estiveram presentes na forma de perfis predefinidos. Dessa maneira, para ele, de forma não explícita e não sistematizada, essa noção permeava o curso.

Durante o processo de revisão pelo qual passava o projeto pedagógico, seriam repensados: perfil do egresso, competências e habilidades requeridas, disciplinas, ementas e conteúdos do curso de Administração. No entanto, E2.2 não relacionou as possíveis mudanças em disciplinas e conteúdos às competências que deveriam ser formadas no egresso. Segundo ele, as áreas de atuação do administrador é que dariam norte às alterações. Por seu lado, em relação à estrutura vigente, E2.1 disse que a noção de competências tinha afetado, quando de sua formulação, o conteúdo de algumas disciplinas, que passaram a contemplar as novas competências que se pretendia formar.

Quanto à avaliação, houve consenso entre os entrevistados de que os professores não avaliavam competências, e sim o conhecimento, conforme afirmativa de E2.2: “[...] nós ainda estamos na época do conhecimento, de avaliar o conhecimento e, ainda, avaliar reprodutivamente [...]”. Havia dificuldades em avaliar competências, completou. Por fim, falou-se da necessidade de repensar esse processo segundo uma linha que considera a avaliação como processual. Contudo, foi feita a ressalva de que seria difícil adotar um único modelo para o curso como um todo, já que isso deveria ser pensado por área.

Já E2.1 entendia que era possível fazer uma avaliação de competências. A questão é que “nós não nos demos ao trabalho de fazer”.

Por fim, não foram explicitadas as possíveis mudanças ocorridas no curso a partir do uso da noção de competências.

4.3 IES 3

A noção de competências foi introduzida no projeto pedagógico do curso desde a sua implementação, no segundo semestre de 1998. Para estruturá-lo, foram considerados como eixos centrais a cultura empreendedora e os quatro pilares da educação, segundo a Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A partir daí, haviam sido identificadas e normalizadas habilidades genéricas que diziam respeito aos sete cursos dessa IES, pertencentes a várias áreas do conhecimento. Essas habilidades, conforme se pôde verificar, pertenciam ao grupo daquelas que foram avaliadas no ENC-Provão entre 1996 e 2003, no curso de Administração.

As habilidades genéricas foram desdobradas, nos planos de ensino das disciplinas, em três conjuntos básicos: conceituais, procedimentais (o fazer) e atitudinais (o ser), os quais serviam de parâmetro para o estabelecimento dos demais itens (objetivos, conteúdo programático e avaliação), cuja definição ficava a cargo do professor da disciplina.

Quando a matriz curricular foi alterada em 2004, a coordenação pedagógica do curso deu suporte ao processo visando garantir que o modelo de competências fosse mantido na nova estrutura de forma que as disciplinas mantivessem a orientação para formar os três conjuntos de habilidades citados.

A despeito das orientações existentes no curso, pôde-se concluir que a introdução da noção de competências no projeto não representava alteração no processo de formação, pois, segundo E3.1, já era uma evolução ter a estrutura desenvolvida e colocada no “papel”, porém ainda era necessário pensar a respeito da implementação e operacionalização do modelo.

Cabia ao professor definir todo o processo de aprendizado em função do modelo de competências, o que incluía a definição das metodologias utilizadas e do processo de avaliação. No entanto, acreditava-se que havia uma dificuldade por parte do docente quanto ao entendimento do modelo e à sua operacionalização, bem como quanto às especificidades de cada disciplina. No caso daquelas consideradas mais teóricas, a dificuldade estava em trabalhar os aspectos atitudinais e procedimentais, como foi dito:

Então, assim, existem algumas especificidades que ainda, de novo, não são claras, ainda não são, quer dizer, assim, na hora de botar em prática, ainda existem alguns *gaps* aí em várias disciplinas. Nesse sentido que precisa, ainda, ter mais tempo, talvez, pra digerir esse processo (E3.1).

Apesar dessa afirmação, esperava-se do professor a verificação, em todos os momentos do processo de avaliação, do desenvolvimento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais colocadas. Ele deveria preocupar-se em elaborar todo o processo de aprendizado em função desse modelo, incluindo as avaliações.

O entrevistado nessa IES entendia que os professores tinham como desafio superar as limitações geradas por sua própria formação, com base na fragmentação e reprodução do conhecimento, para que pudesse incorporar o novo modelo de formação, apoiado em competências.

Por fim, em relação aos resultados gerados, verificou-se que não havia uma avaliação precisa. O entrevistado ponderou que ainda era necessário fazer uma tradução do modelo de formação baseado em competências sob o ponto de vista pedagógico, para que ele pudesse ser aplicado.

4.4 IES 6

A noção de competências estava presente no curso desde a época em que foi feito um primeiro contato com essa IES, em abril de 2003, e foi mantida como norteadora das mudanças ocorridas na matriz curricular e no projeto pedagógico a partir do mesmo ano.

A estrutura curricular implementada no primeiro semestre de 2004 tinha como eixos de formação a gestão e o empreendedorismo, considerados as competências que o mercado vinha buscando. Para tal, foi definido um novo perfil de egresso e foram identificadas e normalizadas novas competências a desenvolver.

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

Segundo o entrevistado, a noção de competências norteava todas as ações no curso, desde a definição dos conteúdos e das práticas pedagógicas até o processo de avaliação, como afirma a seguir:

quais são os conteúdos, a parte teórica dos conhecimentos, passando pelas práticas pedagógicas, por eventos temáticos, por eixos transversais, até o processo de avaliação. [...] Todos esses processos eles são norteados pelas competências (E6.1).

A despeito dessa afirmação, não foi possível chegar a uma conclusão sobre a real alteração gerada pela introdução da noção de competências. Em dado momento, foi dito que, a partir das propostas do curso, havia a expectativa de que a forma de dar aula tivesse sido alterada, desde a sua preparação e desenvolvimento até o processo de avaliação. Contudo, não foram explicitadas quais mudanças teriam efetivamente ocorrido em função da formação de competências.

No que se refere à avaliação, metade dos pontos distribuídos no semestre (50) deveriam ser divididos em avaliação processual. Porém, não havia um padrão entre os professores quanto a esse processo. Acreditava-se que alguns utilizavam o sistema processual e avaliavam competências, enquanto outros não: “[...] a gente tem de tudo: professor que foca nisso e tem professor que ainda tá naquele mecanicismo” (E6.1).

Para finalizar, acrescentou-se que, para esse tipo de avaliação ser uma realidade no curso, era preciso ainda mudar a cultura dos professores, que costumavam acumular conteúdos para então aplicar uma única ou poucas avaliações.

4.5 IES 11

Em julho de 2005, quando foi realizada a entrevista nessa IES, o curso de Administração possuía um projeto pedagógico que datava de 2003. Uma nova matriz curricular foi elaborada, tendo sido implementada no primeiro semestre de 2005. Em torno dela, estavam sendo feitas as alterações no projeto, desde agosto de 2004.

A noção de competências estava inserida no projeto vigente na forma de um perfil formatado para o egresso e também de competências e habilidades a serem desenvolvidas, que estavam agrupadas em três tipos: humana, técnica e conceitual. Estas se referiam àquelas habilidades avaliadas no ENC-Provão entre 1996 a 2003, na parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de Administração.

Tanto o perfil quanto as competências e habilidades estavam para ser alterados em função da nova matriz curricular implementada, como afirmou o entrevistado: “[...] competências e habilidades [...] mas isso aqui agora vai ter que ser adaptado a essa nova realidade da matriz, mas será mantido isso aqui [no projeto pedagógico]” (E11.1). E complementou: “Nós não sentamos e falamos assim – nós vamos querer formar um profissional que tenha essas, essas e essas competências [...]” (E11.1).

Em relação à formação de competências, foram apresentadas algumas dificuldades existentes:

[...] é uma coisa assim meio que contraditória mesmo. Não tem como você [...] que você tente direcionar essas habilidades. Não tem como, a não ser que tivesse um professor ou, digamos, um coordenador pedagógico, uma pessoa que fosse responsável por isso. Porque o coordenador, no final das contas, é a figura que faz de tudo [...]. Então, tem uma série de coisas que se perde aí e que você não consegue fazer, que você não consegue cercar (E11.1).

Afirmou-se também que não existiam meios formais definidos para avaliação e controle desse processo. Dessa maneira, não se pode afirmar que realmente o curso estivesse formando nos estudantes as competências e habilidades propostas.

4.6 IES 17

A noção de competências foi introduzida no projeto pedagógico do curso desde a sua implementação (segundo semestre de 2000) e aparecia na forma de um perfil de egresso e de competências e habilidades que desenvolveriam tal perfil.

Essa noção tinha influenciado a estruturação da matriz curricular desde a concepção do curso. Primeiro, foi definido o perfil do egresso e, a seguir, as competências e habilidades a desenvolver. Estes, por sua vez, influenciaram na definição de disciplinas, conteúdos, ações e atividades que possibilitariam a formação dessas mesmas competências e habilidades.

Na reformulação do projeto e da matriz curricular em 2004, o perfil do egresso e as competências e habilidades não foram alterados, mas apenas disciplinas e conteúdos que, de acordo com o entrevistado (E17.1), sofreram influência das competências a desenvolver.

No que tange ao processo de formação, não se pode afirmar, contudo, que realmente o curso estivesse formando nos estudantes as competências e habilidades propostas. Isso porque, de um lado, entendia-se que o aluno as teria adquirido se tivesse sido aprovado nas disciplinas. Porém, de outro lado, havia a crença de que isso aconteceria partindo-se do pressuposto de que as competências foram trabalhadas nas disciplinas, como explicita o trecho da fala a seguir:

[...] ele cumpriu o objetivo. Porque nas disciplinas foram colocadas as competências. Então, é uma coisa natural. [...] Quando ele chegou lá na frente se formou, partindo do pressuposto que ao longo do curso as competências foram trabalhadas (E17.1).

Além disso, o desenvolvimento e a avaliação das competências não aconteciam de forma clara, explícita.

Parecia haver o entendimento de que a definição prévia de competências e habilidades a desenvolver no aluno e das disciplinas e dos conteúdos que as formariam seria suficiente para que se tivesse um processo de formação baseado em competências. A consideração quanto ao alinhamento de outros elementos – requisitos do corpo docente, espaços, recursos didáticos, metodologias, recursos tecnológicos –, também necessários ao processo de formar competências, não apareceu como relevante nesse caso.

Por fim, em relação às melhorias no curso a partir da adoção da noção de competências, o entrevistado afirmou que, se os professores conseguissem mostrar a aplicabilidade daqueles conhecimentos transmitidos, os alunos ficariam mais capacitados e teriam mais prazer em assistir às aulas.

4.7 IES 18

A noção de competências foi introduzida no curso a partir da reformulação da matriz curricular, em agosto de 2004, e também no projeto pedagógico, cuja reforma ainda estava em andamento no segundo semestre de 2005. Conforme o entendimento do entrevistado nessa IES (E18.1), essa inserção era representada pela introdução de disciplinas optativas e eletivas no currículo, o que possibilitava ao aluno mais opções quanto à sua trajetória.

Havia um perfil definido para o egresso, mas não foram identificadas e normalizadas as competências que o desenvolveriam, como explicita o trecho da fala a seguir: “[...] a gente conduz para o desenvolvimento das competências, mas nós nem definimos as competências” (E18.1). Esse entrevistado exemplificou como “competência” uma das áreas de formação do administrador, a saber, a área financeira. Nesse caso, infere-se que essas áreas poderiam estar sendo entendidas como as competências a se formar no egresso do curso.

A nova matriz curricular não tinha apresentado muitas mudanças quanto à nomenclatura das disciplinas, porém os conteúdos foram alterados considerando-se “um reforço das competências” (E18.1). Como resultado, determinados conteúdos foram ampliados, alguns incluídos e outros retirados. Isso posto, no entanto, infere-se que as alterações ocorridas não tinham sido baseadas realmente em competências a desenvolver.

Sobre o processo de formar competências, afirmou-se que representava “um ideal a ser atingido, que é muito difícil de ser conseguido” (E18.1). Isso porque havia a crença de que a formação assim definida depende de diversos fatores, como: aceitação por parte da direção da instituição, visão da coordenação de

curso quanto à sua importância, compreensão do aluno e integração do corpo docente a esse conceito.

Por meio desses achados, não se pode afirmar que realmente a formação nesse curso estivesse baseada em competências. Se, de um lado, foi dito que o processo era conduzido nesse sentido, de outro, diferentes afirmações mostraram que a noção de competências não se apresentava de maneira clara e explícita. Além de não terem sido definidas as competências para o egresso, outras pistas reforçavam essa crença, como: acreditava-se que os alunos tinham dificuldades de enxergar quais as competências estavam sendo desenvolvidas, uma vez que isso não estava explicitado no curso; parecia haver o entendimento de que competências e áreas de formação do administrador eram correspondentes; e o processo de avaliação no curso não contemplava competências.

Acrescenta-se que, se num primeiro momento o entrevistado afirmou que o curso desenvolvia competências, em outro, ele disse que “ainda não estamos” com esse conceito no curso (E18.1).

4.8 IES 25

A noção de competências foi introduzida no projeto pedagógico elaborado quando da concepção do curso, iniciado em 2001, e aparecia no objetivo geral, nos objetivos específicos e no perfil formatado para o egresso, na forma de capacidades ou competências, identificadas e normalizadas.

Considerava-se que diversas atividades presentes no curso poderiam contribuir para a formação de competências no aluno, como: trabalho de conclusão de curso (TCC), iniciação científica, atividades relacionadas à extensão, projeto interdisciplinar e eventos que envolviam palestras de pessoas do mercado.

Acreditava-se, no entanto, que havia divergência entre o que se propunha realizar e aquilo que efetivamente se verificava na prática. Existia, no projeto pedagógico, um discurso de formação de competências que era “extremamente” ambicioso (E25.1). De um lado, estava o discurso e, de outro, a prática, sendo difícil a aproximação de ambos.

O entrevistado nessa IES entendia que, para aproximar a realidade e o discurso da formação baseada em competências, era necessário que a instituição desse um direcionamento aos docentes sobre como a sua prática, em sala de aula, deveria ocorrer, já que havia a crença de que os professores careciam de conhecimentos didático-pedagógicos, como afirmado:

[...] há uma deficiência enorme no desenvolvimento desse tipo de habilidade [a docência]. Os professores que têm esse tipo de habilidade têm muito mais habilidade interpessoal. [...] A vivência do processo de ensino e aprendizagem dele não dotou ele de conhecimentos de processo de ensino e aprendizagem, ele não têm técnicas [...] (E25.1).

Ainda de acordo com E25.1, um fator dificultador da articulação entre a proposta e as ações necessárias à sua realização diz respeito à própria autonomia que o professor detém quanto ao espaço da aula.

Sobre a avaliação, acreditava-se que o processo ainda era, na maioria das disciplinas, muito tradicional, ou seja, “bastante conteudista” (E25.1).

Diante dessas constatações, não foi possível identificar se realmente o processo de formação estava voltado ao desenvolvimento de competências. Se, de um lado, acreditava-se que atividades existentes no curso, tais como as já citadas, poderiam contribuir com uma formação de competências, de outro, o entrevistado ponderou que a falta de direcionamento da IES no sentido de buscar articular a proposta de formação com as ações no curso, especialmente no que se refere ao trabalho docente, era um fator que dificultava a manutenção de uma formação voltada a formar competências.

Por fim, em relação aos resultados gerados pelo uso da noção de competências no curso, entendia-se que ainda havia poucos dados para uma avaliação conclusiva. Porém, E25.1 acreditava que o seu uso possibilitava mudanças a partir do momento em que não se perdia de vista aquilo que se esperava formar no aluno, em termos de competência.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A noção de competências aparecia nos projetos pedagógicos vigentes nos cursos de sete IES pesquisadas. Apenas uma instituição (IES 1) não possuía um projeto implementado, porém fora construída uma última proposta em 2004, não implementada, na qual essa noção também aparecia.

Em cinco casos (IES 2, 3, 6, 17, 25), verificou-se que a noção de competências apareceu nos projetos antes da aprovação das DCN por meio do Parecer CNE/CES nº 146/2002, que incluía os cursos de Administração.

Em seis casos (IES 2, 6, 11, 17, 18, 25), constatou-se também que, entre o 1º semestre de 2004 e o 1º semestre de 2005, as IES tinham iniciado (algumas chegaram a concluir) processos de reformulação do projeto pedagógico e da matriz curricular do curso.

Três IES (1, 2, 3) haviam definido em seu projeto apenas as habilidades que deveriam ser formadas; em outros três casos (IES 6, 11, 17), foram estabelecidas competências e habilidades; e a IES 25 identificou competências e capacidades a desenvolver no estudante. Apenas a IES 18 não tinha definido as competências a serem desenvolvidas.

A identificação dessas “competências” ocorreu, em cinco casos (IES 1, 2, 3, 6, 11), com base em pelo menos uma das seguintes referências do MEC: ENC-Provão realizado nos anos de 1996 a 2003 – parte objetiva e/ou discursiva das provas do curso de Administração; DCN dos Cursos de Graduação (Parecer CNE/CES n. 146/2002); Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Administração.

Sobre o processo de avaliação da aquisição de competências pelo aluno, algumas constatações foram feitas nas seis IES que, além de terem um projeto pedagógico implementado, haviam identificado competências e/ou habilidades para o egresso: a) em um caso – IES 2, afirmou-se que as avaliações não verificavam a aquisição das competências e/ou habilidades. Acreditava-se que ainda era avaliado o conhecimento, somente. Falou-se também da necessidade de implantar um sistema de avaliação processual no curso; b) em dois casos – IES 3 e 6, a crença era de que alguns professores poderiam estar avaliando competências, enquanto outros não; c) na IES 11 foi dito que as disciplinas não contemplavam meios formais para avaliar a aquisição de competências pelos alunos; d) em outra – IES 17, as avaliações consideravam a formação de competências, porém afirmou-se que isso não era feito de uma forma clara; e e) o entrevistado na IES 25 acreditava que a maior parte das avaliações ainda considerava conteúdos.

Ainda, um dos entrevistados (IES 3) ressaltou que era esperado do professor avaliar o desenvolvimento das habilidades propostas, e por isso deveria haver preocupação de sua parte em construir todo o processo em função desse modelo, o que inclui as avaliações. No entanto, ponderou que existia uma real dificuldade dos docentes para se colocar em prática o modelo de formação baseada em competências.

Em duas IES (2 e 6), foi dito que a adoção da noção de competências possibilitou reais mudanças no curso. Na IES 2, porém, essas mudanças não foram explicitadas, e, na IES 6, o entrevistado disse que ela passou a nortear todas as ações dos docentes, da coordenação e da instituição, tanto no planejamento das atividades quanto no dia a dia em sala de aula, direcionados pelo perfil do egresso. Segundo ele, a partir daí todas as competências dos docentes, da coordenação e da instituição haviam sido modificadas para se chegar àquele perfil de egresso desejado. Em outro caso (IES 11), verificou-se que não havia acompanhamento no curso que possibilitasse essa informação. Na IES 1, que não tinha um projeto pedagógico implementado, um entrevistado afirmou que o uso da noção de com-

petências levaria a um profundo repensar da prática docente, especialmente do processo de avaliação, que deveria englobar todas as atividades importantes para a formação do aluno. O outro, por sua vez, acreditava que não traria muita diferenciação, pois, para ele, a estrutura existente já possibilitava desenvolver competências. Nas IES restantes (3, 17, 18 e 25), nada foi informado a esse respeito.

No que tange à formação de competências nos alunos dos cursos investigados, diversas observações colocaram em dúvida, de um lado, se realmente os cursos estavam direcionados para esse fim, como explicitado a seguir:

- a) Um entrevistado (IES 1) afirmou que, apesar de a noção de competências estar presente na proposta de projeto pedagógico, o processo continuaria convencional quanto à sua operacionalização. Por trás dos processos de reformulação do curso havia muito mais uma lógica de fazer um “grande remendo” do que efetivamente alterar a concepção do processo formativo.
- b) Os dois entrevistados na IES 2 apresentaram discordância. Enquanto um acreditava que havia no curso orientação para a formação de competências, o outro não pensava da mesma forma.
- c) Na IES 3, foi dito que já era uma evolução ter a estrutura desenvolvida e colocada no “papel”, mas que ainda era preciso pensar a respeito da implementação e operacionalização do modelo baseado na formação de competências.
- d) Em um caso (IES 6), o entrevistado explicitou que havia expectativas de que a maneira como os professores davam aulas tivesse sido alterada em função de formar competências, porém ele não sabia dizer quais mudanças haviam ocorrido em função disso.
- e) Em outro caso (IES 11), afirmou-se que não havia no curso acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem quanto à formação de competências.
- f) Na IES 17, o entrevistado disse que o curso desenvolvia competências, mas, declarou também que isso não acontecia de forma clara, explícita. Entendia-se que o aluno teria adquirido as “competências” previstas se tivesse sido aprovado nas disciplinas, partindo-se do pressuposto de que as competências haviam sido trabalhadas nas disciplinas ofertadas.
- g) No curso da IES 18, não foram identificadas e normalizadas as competências a formar.
- h) O entrevistado na IES 25 afirmou que o discurso de formar competências era muito mais ambicioso do que a prática, sendo difícil aproximar ambos.

De outro lado, verificou-se que parecia haver a crença subjacente de que a noção de competências sempre esteve presente, implicitamente, nos cursos.

Como exemplo, um dos entrevistados (IES 1) disse acreditar que os professores, de alguma maneira, incorporavam o “estado da arte” de suas respectivas áreas. Além disso, a respeito do perfil do egresso, ele entendia que, apesar de não estar formalmente delineado no curso, haveria unanimidade entre os professores quanto à sua definição, como se fosse algo que “pairasse na cabeça de todo mundo” (E1.2).

Um entrevistado na IES 2 reforçou essa crença dizendo que, apesar de o termo *competências* ser novo no âmbito das organizações e do ensino, os seus pressupostos sempre estiveram presentes na forma de perfis predefinidos. Assim, de forma não explícita e não sistematizada, essa noção permeava o curso.

Por fim, ressalta-se que não foi possível identificar, nos oito casos estudados, como os professores atuavam em sala de aula e se essa atuação estava direcionada para a formação de competências nos alunos. O que se concluiu a esse respeito é que parecia haver um “quase” desconhecimento por parte dos dirigentes dos cursos quanto à maneira como os docentes atuavam no que se refere à forma como conduziam as aulas, às metodologias utilizadas e ao processo de avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, desenvolvido com base em pesquisa realizada em oito instituições de educação superior localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, entrevistou 10 pessoas – oito coordenadores de curso e dois docentes envolvidos em processos de formulação/reestruturação de projeto pedagógico. O objetivo encontrava-se na busca pela caracterização da inserção da noção de competências nos cursos de graduação em Administração das IES investigadas. Para tal, o estudo baseou-se nos aspectos relacionados à identificação, normalização, formação e avaliação/certificação de competências.

A identificação das competências ocorreu, na maior parte dos casos, por meio de documentos do MEC, ou seja, as IES transportaram para os seus projetos pedagógicos algumas – quando não todas – das competências e habilidades que, no mínimo, deveriam ser reveladas pelo egresso do curso de graduação em Administração. Nesses casos, entende-se que se pode incorrer no risco de as IES estarem mais preocupadas no sentido normativo da questão do que com o sentido real e efetivo do que representa uma formação baseada em competências.

Em um dos casos, chama a atenção o fato de, primeiro, terem sido estabelecidas as disciplinas que comporiam o currículo e, depois, é que seriam então revisadas as competências que deveriam ser formadas com base naquelas disci-

plinas. Esse fato aponta para uma inversão diante daquilo que se propõe como um sistema de formação baseado em competências, conforme a perspectiva de Vargas, Casanova e Montanaro (2001). Segundo esses autores, é por meio da identificação e normalização dos elementos de competência que se faz o desenho da formação, o que inclui, entre outros, a definição dos módulos (ou disciplinas, quando for o caso).

A verificação das datas em que ocorreu a inserção da noção de competências em cada um dos cursos também deixa pistas de que havia forte preocupação com a adequação à legislação do MEC. Em alguns casos, isso aparece desde o momento em que as comissões de especialistas da SESu/MEC sinalizaram para as primeiras mudanças na legislação da educação superior.

Além disso, a reformulação pela qual os projetos pedagógicos dos cursos vinham passando poderia estar muito mais relacionada à necessidade de apresentar mudanças, diante do cenário de aumento da competição entre as IES e seus cursos, do que efetivamente à necessidade de alteração no processo formativo.

Alguns dados espelham a realidade à época da pesquisa, o que poderia corroborar a inferência feita. O número de IES no país cresceu 83,50% entre 2000 e 2004. As matrículas em cursos de graduação cresceram, no mesmo período, 75,69%, especialmente nos cursos de Administração que, em 2004, estavam em primeiro lugar em número de matrículas (14,91% sobre o total).

Quanto ao aspecto da normalização, a despeito da existência de um “rol” de competências na maioria dos cursos, não se verificou a presença de normas de competência que pudessem subsidiar o desenho da formação, lembrando-se de que uma norma inclui, usualmente, a unidade e os elementos de competência, as evidências e os critérios de desempenho, o campo de aplicação, as evidências de conhecimento e o guia para a avaliação, como afirmam Vargas, Casanova e Montanaro (2001).

Não se descarta, entretanto, a possibilidade de que algum tipo de norma pudesse haver nos cursos. Entende-se que os professores poderiam ter, cada um no domínio de suas disciplinas específicas, uma norma de competência. Isso, contudo, não espelharia o resultado de um processo articulado no curso como um todo, que alinharia todos os elementos que deveriam ser considerados no desenho da formação, a saber: requisitos do corpo docente, espaços, recursos didáticos, metodologias, recursos tecnológicos e atividades profissionais relacionadas aos critérios de realização (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001).

Sobre a formação de competências, verificou-se que alguns entrevistados concordavam com a hipótese de que os cursos não estavam voltados para desenvolver competências nos alunos, seja pela falta de definição dos meios para se alcançar esse objetivo, seja pela ausência de interesses que pudessem levar a mudanças no processo formativo.

Alguns entrevistados, por sua vez, acreditavam que as competências poderiam estar sendo desenvolvidas, porém esse processo nem sempre era visto de forma clara. Parecia haver muito mais uma expectativa de que os professores estivessem desenvolvendo as suas atividades em prol da formação de competências do que a certeza de que isso realmente ocorria nos cursos investigados.

Entende-se ainda que, se, de um lado, estavam presentes nos cursos condições e práticas que poderiam possibilitar a formação de competências, como se observou na IES 25, de outro, parece não ter sido superado o modelo de transmissão de conhecimentos que tradicionalmente caracterizou o processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, ressalta-se que o debate sobre a formação de competências impõe o desafio de ser capaz

de superar um papel preponderantemente transmissor de conhecimentos e habilidades para assumir o de gerar competências, capacidades para o trabalho, adaptação a mudanças, raciocínio, compreensão e solução de situações complexas; em suma, uma formação que se oriente para a geração de competências (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001, p. 69, tradução nossa).

Outro aspecto evidenciado no estudo relaciona-se ao trabalho docente. Cabia aos professores a definição das metodologias a serem utilizadas, bem como do processo de avaliação. Nesse sentido, ficou claro que havia expectativa de que os professores direcionassem a sua prática para a formação de competências sem, contudo, assegurar-se de que eles tivessem as condições necessárias ou soubessem como fazê-lo. A mera existência de uma série de recursos e atividades que poderiam contribuir com a formação de competências não garantia, por sua vez, que a atuação docente estivesse direcionada para o mesmo fim. Quanto a isso, os entrevistados não tinham informações. Não eram conhecidas as possíveis alterações ocorridas na forma como as aulas eram dadas a partir da inserção da noção de competências nos projetos pedagógicos. Dessa maneira, a presença dessa “noção” não significa que tenha havido mudanças no âmbito da formação.

O processo de avaliação, por sua vez, também não demonstrou alinhamento com o debate contemporâneo. A análise da maior parte dos casos levou à inferência de que as avaliações ainda privilegiavam a aquisição do conhecimento em detrimento da aquisição de competências. Em nenhum dos casos, a avaliação apareceu como processual e formativa, conforme se espera no processo de ensino/aprendizagem voltado a formar competências.

A reflexão de Perrenoud (1999, p.77) serve para ilustrar a importância desse debate: “se a abordagem por competências não transformar os procedi-

mentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado –, são poucas as suas chances de ‘seguir adiante’”.

Em termos conclusivos, não se pode afirmar, em nenhum dos casos, que o processo de formação estivesse baseado em formar competências, a despeito de essa “noção” estar presente nos projetos pedagógicos da maior parte dos cursos estudados. Em nenhum deles, foi verificada articulação entre as competências a serem desenvolvidas nos alunos durante o curso e os demais elementos orientadores da formação: conteúdos, metodologias e avaliação.

Além disso, a) a não existência, ao menos formal, de uma norma de competência que pudesse subsidiar o desenho da formação, b) a tendência apontada quanto à adoção do modelo de transmissão de conhecimentos e c) a manutenção de um sistema de avaliação que privilegiava a aquisição do conhecimento são indícios que reforçam a crença de que os cursos em questão não desenvolviam competências.

Finalmente, entende-se que, se os cursos conseguiram desenvolver competências nos alunos, isso era resultado não de um processo intencional e articulado no curso como um todo. Percebe-se que existia um descompasso entre o sentido estratégico da formulação de competências e a sua aplicabilidade cotidiana. Ou seja, entre a intenção e aplicação não foi observada maior concatenação. Isso significa dizer que as questões operacionais assumiam lugar de destaque, na medida em que a preocupação encontrava-se fixada no regimento definido pelo MEC. E acabava por se traduzir em ajustes pontuais e pouco efetivos quanto ao constructo necessário que um modelo de competências exige.

Acrescenta-se que este trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo. Antes de aprofundar a crítica e discutir as questões ideológicas que permeiam o uso da noção de competências, o estudo busca retratar a experiência vivenciada pelos cursos de graduação em Administração, visando incorporar os preceitos definidos pela reforma curricular em fins da década de 1990. Esse foi um caminho percorrido.

Diante dos desafios enfrentados pelas IES no planejamento, desenvolvimento e avaliação de competências, há de se questionar as reais possibilidades de utilização, no nível superior de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento, de um modelo que parece ser adequado à educação básica, especialmente no que diz respeito à esfera da educação profissional. Mas isso levará a outros caminhos.

REFERÊNCIAS

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

- 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.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2004.
- BRÍGIDO, R. V. Criação de uma rede nacional de certificação de competências nacionais. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Certificação de competências profissionais: “discussões”*. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999. p. 49-126.
- CENTRO INTERAMERICANO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL (CINTERFOR). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy>>. Acesso em: 11 ago. 2004.
- GONCZI, A. Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia australiana. In: *Seminário Internacional Formación Basada en Competencia Laboral: situación atual y perspectivas*. México: Conocer, OIT, 1996. p. 69-77.
- HANDFAS, A. Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 2 maio 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Cadastro das instituições de educação superior*. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2005.
- MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, 1996.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Certificação de competências profissionais: “discussões”*. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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.
- TRUJILLO, N. R. Selección efectiva de personal basada en competencias. *Revista do Serviço Público*, ano 51, n. 3, p. 99-119, jul./set. 2000.
- VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor, OIT, 2001. 130 p.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.