

O projeto pedagógico e a orientação para a formação por competências: um estudo em curso superior de uma universidade brasileira

SIMONE COSTA NUNES
LACI SIQUEIRA

Programa de Pós-graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil.

1. Introdução

Para fazer frente ao mercado de trabalho atual, os processos de formação e educação do trabalhador têm sido foco de discussões, tendo como ponto central a noção de competências, que busca responder à necessidade de melhoria na qualidade de tais processos. Trata-se de uma tendência internacional que se iniciou nos países centrais, mas que se estende aos países em desenvolvimento sob características e práticas diferenciadas que buscam atender ao contexto de cada local (ALMADA, 1996; MERTENS, 1996).

No Brasil, a institucionalização da noção de competências no ensino se apoia em iniciativa do Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). No que diz respeito ao ensino superior, a noção de competências passa a ensejar uma reconfiguração que visa à formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as rápidas mudanças do mundo do trabalho, que ocorrem com maior velocidade e frequência (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

A reformulação do ensino superior alcançou o curso de graduação em Administração, mediante a Resolução n. 4/2005 (BRASIL, 2005), de 13 de julho de 2005, editada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). O texto oficial da Resolução preconiza que a organização curricular do curso deve ocorrer a partir do projeto pedagógico, do perfil do formando e das competências e habilidades, entre outros (BRASIL, 2005).

Uma das demandas que recai sobre as instituições de educação superior (IES) é levar os estudantes ao desenvolvimento de uma visão crítica, de autonomia, flexibilidade, postura ética e à capacidade de aprender a aprender para acompanhar a velocidade das transformações ambientais. Espera-se uma formação integral do graduando, através da qual ele adquira conhecimentos e desenvolva, também, habilidades, atitudes e valores (OLIVEIRA, 2010).

Embora introduzida no ensino superior brasileiro a partir de estatutos oficiais, a noção de competências requer um tipo de formação cujas implantação e operacionalização não consistem em processos simples. A formação por competências refere-se a um processo que visa desenvolver no aluno a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e situações e impõe uma mudança do foco tradicional de reprodução do conhecimento para o desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 1999; BURNIER, 2001; VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001; MENINO, 2006; RUÉ, 2009;

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 60/2 – 15/10/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



ZABALA; ARNAU, 2010). Assim, o processo de formação baseado em competências requer uma mudança cultural nas instituições de ensino, nos docentes e nos alunos (PERRENOUD, 1999).

Considerando-se que a Resolução n. 4/2005 (BRASIL, 2005) encontra-se vigente desde 2005 e tendo em vista que a formação voltada para o desenvolvimento de competências requer alterações no processo de ensino-aprendizagem, configurou-se o objetivo geral deste estudo, a saber: analisar a consistência existente entre projeto pedagógico, legislação pertinente ao ensino superior no Brasil e orientação para a formação por competências em curso de graduação em Administração. Buscou-se, a partir daí, contribuir com reflexões sobre o alcance dos ajustes promovidos em projeto pedagógico de curso superior, com vistas a cumprir com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), em direção à formação por competências.

Este trabalho está estruturado em mais quatro seções, além desta introdução. A segunda seção consta de preâmbulo sobre o tema competências, seguida da discussão sobre as reformas do ensino e suas implicações no ensino em Administração. Na quarta seção encontra-se a metodologia da pesquisa e na quinta seção, a apresentação e a discussão dos resultados. Ao final são feitas considerações sobre os achados do estudo e são apresentadas as referências bibliográficas.

2. Competências: um preâmbulo

O tema das competências surgiu no início da década de 1970, no âmbito empresarial e foi rapidamente incorporado pelo sistema escolar, inicialmente pela formação profissional. Em seguida, os demais níveis educacionais absorveram a noção de competências, conforme lembram Zabala e Arnau (2010):

Tenta-se identificar as competências básicas do ensino; avaliações com base no domínio de competências são realizadas; nas universidades são elaborados estudos com base em competências, e de forma cada vez mais generalizada, os currículos oficiais de muitos países são reescritos em função do desenvolvimento de competências (ZABALA; ARNAU, 2010, p.17).

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

A busca por conceituar o termo gerou definições variadas e logo se verificou falta de consenso e usos diversos para a noção de competências. Apesar disso, é percebido relativo acordo na literatura quanto à articulação de algumas dimensões. Zabala e Arnau (2010) resumem os componentes das competências em três domínios relacionados aos campos do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

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

la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una

ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines (SÉRON, 1999, p.346).

Formar por competências requer tratar como conteúdos escolares não só os conhecimentos conceituais, mas, também, os procedimentais (saber-fazer) e os atitudinais (saber-ser). (COLL, 1998; ZABALA; ARNAU, 2010). O ensino por competências implica alterar não só as metodologias, mas toda a arquitetura didática da formação, o que inclui a análise das necessidades, a definição dos objetivos, a seleção e a definição dos conteúdos e a avaliação (ZABALZA, 2009). Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências mostra-se complexo.

3. Das Reformas na Educação às Implicações no Ensino Superior de Administração

O debate sobre o ensino superior no Brasil, tendo como ponto central a noção de competências, é fruto de uma mobilização que se iniciou na década de 1980. Influenciado por pressões originadas na relação entre o governo e organismos multilaterais internacionais, esse movimento conduziu à edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996 (TRIGUEIRO, 2003), a partir da qual se permitiu a flexibilização dos currículos dos cursos, desde que atrelados às diretrizes curriculares.

O processo de mudança nos currículos deveria servir ao propósito de adequá-los aos perfis profissionais, norteando-se por princípios tais como a flexibilidade e a dinamicidade do currículo, a ênfase na formação geral e no desenvolvimento de competências. Essa reconfiguração visava formar profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as rápidas mudanças do mundo do trabalho (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Nesse cenário, destaca-se o curso superior de Administração, escola de negócios estreitamente ligada ao contexto socioeconômico, que vem se posicionando entre os cursos mais ofertados no Brasil. Ele aparece como o curso com maior número de matrículas entre 2003 e 2008, tanto quanto o que mais cresceu em número de cursos presenciais – 34,4 % no período de 2003 a 2008 (INEP, 2010).

O debate em torno do ensino superior de Administração, no contexto da formação por competências, ganhou conotação a partir da Resolução n. 4/2005 (BRASIL, 2005), de 13 de julho de 2005, editada pelo Conselho Nacional da Educação. Esse estatuto preconiza que a organização curricular do curso deverá ocorrer, principalmente, a partir do projeto pedagógico e das competências e habilidades que devem ser reveladas pelo egresso do curso. (BRASIL, 2005). Logo, a Resolução n. 4/2005 delibera sobre quais competências e habilidades o curso deve formar, conforme a seguir:

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;

VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005, p. 2).

Com essa reformulação o curso deveria transitar de um modelo tradicional de reprodução do conhecimento para a formação integral calcada em conhecimento, habilidades, atitudes e valores (OLIVEIRA, 2010). No entanto, conforme assevera Burnier (2001), a implantação de uma nova proposta pedagógica requer tempo e espaço para seu planejamento, compartilhamento de experiências, desenvolvimento de atividades integradas e avaliação dos progressos. Fischer, Waiandf e Silva (2008) corroboram essa visão e enfatizam que as mudanças nos currículos, no papel dos professores, nos modos de ensinar e aprender remetem à necessidade de compreender as práticas, ressignificá-las e superar dificuldades para agir no contexto socioinstitucional.

Tais considerações se harmonizam com o pensamento de estudiosos sobre o tema, formação por competências como Perrenoud (1999); Ramos (2002) e Rué (2009), que reconhecem o alto grau de complexidade envolvido na implantação dessa proposta.

4. Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Este estudo adotou a abordagem qualitativa que, segundo Godoy (1995), permite captar a percepção do sujeito pesquisado e sua visão do contexto em seu ambiente natural. Optou-se pelo método do estudo de caso único, o que propiciou uma caracterização aprofundada do processo no curso em estudo.

A unidade de análise é o curso de graduação em Administração de uma IES brasileira que se encontra entre as maiores do país e que oferta o referido curso há mais de 40 anos. As unidades de observação referem-se ao coordenador e a 14 professores dos dois últimos períodos do curso, nos turnos da manhã e noite, que foram entrevistados a partir de um roteiro semiestruturado. A seleção das unidades de observação seguiu o critério do envolvimento no fenômeno, o conhecimento das circunstâncias envolvidas e a capacidade de expressar os detalhes e a essência para compreensão do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa foi realizada com professores de disciplinas diferentes, com o intuito de explorar heterogeneidade de visão e formação do docente, eventual tendência pedagógica decorrente de sua especialização ou experiência e verificar a existência de interdisciplinaridade, cooperação ou utilização de temas transversais. A entrevista com o coordenador oportunizou visão aprofundada do curso e de seu direcionamento, além de dados gerais de funcionamento da instituição.

Do perfil dos respondentes destaca-se o equilíbrio quanto ao gênero: oito entrevistados do sexo masculino e sete do sexo feminino, o fato de a maioria dos professores (nove) não exercer atividade profissional fora da universidade, larga experiência no exercício da docência (o menor tempo de profissão é de oito anos, e a maior concentração está na faixa entre 20 e 35 anos de profissão). Dos 15 entrevistados, três são especialistas, oito são mestres e quatro são doutores. Quanto à formação acadêmica predominam os cursos de Administração e Economia.

As fontes documentais utilizadas foram o projeto pedagógico do curso investigado e a legislação brasileira sobre o ensino superior (leis, pareceres e resoluções).

Para o tratamento e a análise dos dados das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Foram seguidas as diferentes fases de análise, organizadas em torno de três pólos conforme propõe Bardin (2004): pré-análise; exploração do material e descrição analítica; tratamento dos resultados e interpretação. Adotou-se o sistema de categorização, de acordo com o apresentado no Quadro 1:

Quadro 1
Grelha de Categorias

Categorias	Subcategorias
Projeto pedagógico	Compatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Princípios norteadores, Diretrizes, Organização curricular, Inserção da noção de competências, Competências a serem formadas
Orientação para a formação por competências	Orientação do projeto pedagógico para a formação por competências, Compatibilidade entre conteúdos e formação por competências, Entendimento da proposta de formação por competências, Capacitação do docente para a formação por competências, Condições de trabalho, Compatibilidade entre práticas docentes e o projeto pedagógico

Fonte: Elaborado pelos autores.

Foi utilizada a triangulação das fontes de dados pesquisadas (documental e entrevistas) visando acrescentar rigor, profundidade e alargar as fronteiras da pesquisa, para obter completude e visão do todo. Conforme Adami e Kiger (2005), a triangulação de dados minimiza as fraquezas de cada método a partir de uma complementaridade entre eles. Isto constituiu oportunidade de aprofundamento e enriquecimento da pesquisa e descoberta de dados contextuais ou fatores que poderiam ter passado despercebidos.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1 Projeto Pedagógico

O projeto pedagógico do curso pesquisado passou por alterações em 2006 para contemplar as novas diretrizes reguladas pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2005).

Tal projeto privilegia a análise crítica da realidade social e tem como desafio romper com a concepção centrada na transmissão e reprodução do conhecimento, direcionando a prática docente segundo os seguintes pressupostos: contextualização dos conteúdos com base na realidade do aluno, priorização de técnicas de ensino que partam da experiência do aluno, processo de ensino – aprendizagem com participação ativa do aluno sob a liderança do professor e método avaliativo processual.

O projeto pedagógico também se orienta por princípios da LDB n. 9394/96, tais como formar indivíduos para o mercado de trabalho e participação ativa na sociedade, mediante uma formação contínua, e estimular o pensamento reflexivo sobre os problemas do mundo (BRASIL, 1996).

Entre os objetivos do curso, explicitados no projeto pedagógico, destacam-se: formação ética, incentivo à criatividade, espírito inovador, desenvolvimento de competências e habilidades que assegurem competitividade frente às transformações econômicas e sociais, desenvolvimento do espírito crítico e conjugação do saber pensar com o saber fazer e intervir.

O projeto pedagógico também apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, as quais podem ser resumidas na capacidade de: reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos; refletir e atuar criticamente sobre a esfera dos grupos, organizações e instituições; ter visão humanística e global; atuar de forma empreendedora; promover o desenvolvimento humano visando à melhoria de vida nas organizações; demonstrar visão sistêmica, estratégica e integrada; ter flexibilidade e adaptabilidade na resolução de problemas e desafios organizacionais; selecionar estratégias adequadas; planejar, organizar, gerenciar seu tempo; ter postura ética e abertura às mudanças; manter-se em constante aperfeiçoamento profissional; coordenar e atuar em equipes multidisciplinares; gerenciar dados e informações; utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico com valores e fórmulas.

Para a consecução dos objetivos propostos, o projeto pedagógico define as diretrizes a serem seguidas. Prevê o incentivo a práticas pedagógicas de cooperação e interligação dos conteúdos em atividades inter/multi/transdisciplinares.

No tocante à metodologia de ensino, o projeto pedagógico direciona-se para a prática de métodos de ensino inovadores, que levem ao aprendizado pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O curso se propõe preparar o aluno para agir com autonomia e para a participação ativa na sociedade. O papel do professor deve ser o de mediador da aprendizagem. O professor deve procurar associar conteúdos à realidade e à prática vivida pelos alunos, para que tenham significado. É recomendado o uso diversificado de recursos didáticos.

Quanto aos métodos avaliativos, sugere-se: avaliar segundo objetivos, critérios e formas previamente estabelecidos e comunicados aos alunos; estabelecer cronograma processual; dar retorno dos resultados da avaliação e realizar a correção da avaliação visando oportunizar o aprendizado.

Com relação à organização curricular, esta pressupõe uma estrutura curricular dinâmica e flexível, com oportunidade do desenvolvimento de pesquisas e com promoção de programas de extensão. O projeto pedagógico atende ao disposto nas DCN, contemplando os conteúdos obrigatórios instituídos nas

diretrizes curriculares: conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e conteúdos de formação complementar.

Enfim, é possível perceber a convergência do projeto pedagógico com as diretrizes curriculares nacionais preconizadas pela Resolução CNE n.4, principalmente com relação às competências a serem formadas e à organização curricular em direção à transição de um modelo centrado na reprodução do conhecimento para uma formação sustentada em conhecimento, habilidades, atitudes e valores. Na descrição da metodologia de ensino e práticas docentes destaca-se uma aproximação com alguns pressupostos da abordagem por competências encontrados em autores como Mertens (1996), Perrenoud (1999), Araújo (2001), Vargas, Casanova e Montanaro (2001), Ramos (2002) e Zabala e Arnau (2010), tais como: programas formativos baseados na identificação das competências a serem desenvolvidas; práticas interdisciplinares; contextualização dos conteúdos; integração entre teoria e prática; utilização de recursos didáticos variados; processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, valorizando a sua experiência; papel do aluno como sujeito de sua formação; papel do professor como mediador da aprendizagem; estímulo à autonomia do aluno e avaliação processual.

5.2 Orientação para a Formação por Competências

Buscou-se verificar se o projeto pedagógico, como instrumento orientador, é capaz de influenciar a prática docente na direção da formação por competências. Para tanto, perguntou-se aos professores se a noção de competências no projeto pedagógico era clara e se, quando ele, professor, planeja o conteúdo das disciplinas que leciona, considera as competências a serem desenvolvidas, explicitadas no projeto pedagógico. Indagou-se ainda dos entrevistados qual é o seu entendimento sobre a proposta de formação por competências e se recebera capacitação para atuar conforme esse modelo. Questionou-se, por fim, se as condições de trabalho influenciavam de alguma forma a sua atuação. Às respostas obtidas acrescentaram-se dados coletados com o coordenador do curso, que ajudaram a formar o entendimento das questões.

Quanto à formação por competências, apenas três professores não conheciam a proposta, outros três souberam discorrer sobre o tema e os demais trouxeram ideias que se aproximavam de um entendimento do modelo, revelando que a maioria, ainda que de forma bastante superficial ou mesmo intuitiva, tinha alguma noção sobre o assunto. No entanto, nenhum deles havia recebido capacitação para o desenvolvimento de competências. Os que demonstraram conhecimento sobre a abordagem por competências explicaram tê-lo obtido por vias paralelas e/ou de forma autodidata. O coordenador do curso referenda essa posição ao reconhecer que a discussão sobre competências não é rotineira nos encontros com os docentes, tampouco se trata de um vocabulário institucionalizado.

Em relação à clareza da noção de competências no projeto pedagógico, 11 professores concordam. Apenas um docente entende que não há clareza e dois desconhecem o projeto pedagógico do curso. Apesar de a maioria concordar que a noção de competências é clara no projeto pedagógico foram feitas ressalvas no sentido de que o assunto carece de uma discussão aprofundada visando nivelar conhecimento, unificar o entendimento e esclarecer expectativas em relação à atuação do professor segundo o modelo. Nesse sentido, ressalta-se que um projeto pedagógico precisa ser gerido desde a sua construção (MASETTO, 2003). Ele está intimamente vinculado ao docente, "quer em sua constituição, quer em

sua implantação, execução e avaliação.” (MASETTO, 2003, p.69). Sem isso, os docentes irão ministrar suas aulas alheias ao projeto pedagógico e manterão ações marcadamente individualizadas.

A maioria dos professores acredita que contempla as competências a serem formadas no planejamento de sua disciplina, ainda que de maneira informal, posto que não haja um instrumento protocolar onde registre sua expectativa quanto à aprendizagem. Embora eles acreditem que estejam propiciando formas de as competências serem desenvolvidas ao longo do curso, os docentes reconhecem que não se reportam a um balizador formal ou explícito para realizá-lo ou avaliar os resultados. A visão do coordenador soma-se à dos professores, pois ele entende que há uma lacuna institucional pelo fato de não haver uma exigência de formalização pelos professores de quais competências esperam ver desenvolvidas ao longo de sua disciplina.

Quando perguntados sobre a influência das condições de trabalho em sua atuação, os professores mostraram que há pontos que podem dificultar práticas voltadas para o desenvolvimento de competências, sendo o mais mencionado o excesso de alunos em sala de aula. Dois outros itens com menção mais recorrente foram o despreparo e o baixo nível de interesse dos alunos e a necessidade de maior disponibilidade de horas para pesquisa e trabalho fora de sala.

No conjunto, as respostas dos professores às questões levantadas na pesquisa denotam subjetividade no trato do desenvolvimento de competências, o que poderia ser explicado pelo fato de a formação por competências não ser alvo de debate e aprofundamento no curso. Percebe-se uma carência de referências claras quanto ao processo formativo baseado no desenvolvimento de competências, ao resultado esperado e à forma de avaliar os progressos. Desta feita, muitos creem que estão propiciando maneiras de as competências serem desenvolvidas ao longo do curso, mas reconhecem que não se reportam a um indicador formal ou explícito para avaliar seus resultados.

Tais considerações vão ao encontro da visão do coordenador que acredita que as competências são desenvolvidas no curso, embora não estejam contidas no plano de ensino, não haja um conceito muito claro entre os professores e nem represente um discurso institucional rotineiro. Ele crê que, de certa forma, a noção de competências direciona o curso na medida em que leva os atores envolvidos no processo a se tornarem mais atentos ao conjunto de habilidades e atitudes expresso no projeto pedagógico. O coordenador reconhece, contudo, que há muito que se caminhar no sentido de uma atuação plena focada nos fundamentos da formação por competências. Para isto ocorrer, ele acredita que seria necessário realizar uma sensibilização dos professores, levando a uma discussão em termos do significado da noção de competências, sua origem, como capitalizar isto em benefício do aprendiz, o que muda no ensinar e como fazê-lo, ensejando cuidados para que não se propague uma visão imediatista e mecânica do processo.

Esse entendimento é respaldado por Rué (2009, p. 44), para quem a introdução de uma nova concepção educativa, como a formação por competências, “requer tempo e recursos adicionais para dominá-la, para explorar suas possibilidades e ver suas limitações”. E, nesse sentido, Fischer, Waiandt e Silva (2008) acrescentam que as mudanças nos papéis dos professores, nos modos de ensinar e aprender remetem à necessidade de compreender as práticas, ressignificá-las e superar dificuldades para agir no contexto socioinstitucional. Para esses autores, é preciso mais do que diretrizes gerais. É necessário suporte

ao processo de mudança, com estímulo à inovação e a teste de novos modelos pedagógicos, com o devido acompanhamento com pesquisa de avaliação.

Resumindo as discussões apresentadas neste bloco, tem-se que, embora o projeto pedagógico do curso contemple diretrizes gerais em consonância com a formação por competências, nem todos os professores o conhecem. Ainda destaca-se que, mesmo entre os que o conhecem, é consenso a necessidade de um aprofundamento no tema, resgatando conceitos e disseminando métodos e práticas que, num conjunto de ações articuladas, facilitem o desenvolvimento de competências.

6. Considerações finais

Este trabalho visou aprofundar o entendimento da consistência existente entre o projeto pedagógico, a legislação pertinente ao ensino superior no Brasil e a orientação para a formação por competências em curso de graduação em Administração de uma Universidade brasileira. Como resultados, verificou-se que o projeto pedagógico contempla as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais: apresenta as competências a serem formadas, tanto quanto conteúdos formativos compatíveis com as diretrizes emanadas. O projeto pedagógico do curso de Administração investigado traz como um de seus objetivos o desenvolvimento de competências e habilidades. As diretrizes, a metodologia de ensino e os métodos avaliativos descritos são compatíveis com a abordagem de formação por competências. A maioria dos docentes diz reconhecer a noção de competências no projeto pedagógico e, de fato, pôde-se verificar juntos a eles que algumas de suas práticas, embora de forma individual, convergem para as diretrizes formuladas pelo projeto pedagógico. Porém, a existência do projeto pedagógico como documento formal, por si só, não desencadeou ações globais, concretas e articuladas no sentido de uma mudança no processo de ensino-aprendizagem no curso investigado. Quanto a isto, chamou a atenção o fato de o projeto pedagógico não ser amplamente debatido para que fosse oportunizado o pleno conhecimento de suas diretrizes, tanto quanto o esclarecimento de dúvidas e expectativas quanto ao trabalho docente e resultados esperados, de forma a garantir sua aplicação no cotidiano da instituição. Assim, tal como é reconhecido pelo coordenador do curso e pelos professores, faltou uma discussão que resgatasse conceitos, significados, revisão de papéis, métodos e práticas de ensino e que considerasse as condições de trabalho adversas para discutir formas de superá-las.

Diante disto, conclui-se que o projeto pedagógico, embora instrumento formal norteador das ações político-pedagógicas da instituição de ensino, não é suficiente para ensejar uma mudança do modelo tradicional para a formação por competências, remetendo à necessidade de haver suporte institucional ao processo de mudança.

A partir dos aspectos levantados ao longo do estudo e que carecem de aprofundamento, sugerem-se novos temas para pesquisa: o levantamento e a análise das experiências existentes na implantação de uma formação com base em competências em diversos cursos e o papel do projeto político-pedagógico na instituição de ensino superior.

Para finalizar, são reconhecidas as limitações desta pesquisa, que optou pela metodologia do estudo de caso único, o qual não permite fazer generalizações para outros cursos, de outras IES. Além disso, há o risco de os dados não retratarem a visão geral dos docentes do curso investigado, pois a pesquisa envolveu apenas os professores dos dois últimos períodos. No entanto, o estudo permitiu identificar uma experiência de inserção da noção de competências no projeto pedagógico de um curso superior e o seu alinhamento às DCN, possibilitando que tal experiência sirva de base para a comparação com outros cursos, de outras instituições no Brasil.

Referências

- ADAMI, M. F., KIGER, A. (2005). "The use of triangulation for completeness purposes", in *Nurse Researcher*, vol. 12, n.º 5, pp. 19-29.
- ALMADA, A. I. (1996). "Clausura. Palabras de Agustín Ibarra Almada", in *Seminário Internacional Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas*. México: CONOCER/OIT.
- ARAÚJO, R. M. L. (2001). *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. Belo Horizonte: UFMG/FAE (tese de doutorado).
- BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3.º ed. Lisboa: Edições 70.
- BRASIL. Ministério da Educação. (1996). "Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", Brasília. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>> [Consulta: abr. 2010].
- BRASIL. Ministério da Educação. (2005). "Resolução n. 4 de 13 jul. 2005, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração", Brasília. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf> [Consulta: abr. 2010].
- BURNIER, S. (2001). "Pedagogia das competências: conteúdos e métodos", in *Boletim Técnico Senac*, vol. 27, n.º 3. <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273e.htm>> [Consulta: nov. 2010].
- CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F., DOURADO, L. F. (2001). "Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil", in *Educação & Sociedade*, vol. 22, n.º 75, pp. 67-83.
- COLL, C. (1998). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed.
- FISCHER, T., WAIANDT, C., SILVA, M. R. (2008). "Estudos organizacionais e estudos curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos", in *Organizações & Sociedade*, vol. 15, n.º 47, pp. 175-193.
- GODOY, A. S. (1995). "Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades", in *Revista de Administração de Empresas*, vol. 35, n.º 2, São Paulo, pp. 57-63.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010). "Censo da Educação Superior: resumo técnico", Brasília: MEC/Inep/Deaes. <<http://www.inep.gov.br/>> [Consulta: nov. 2010].
- MASETTO, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- MELCHIOR, M. C. (2003). *Da avaliação dos saberes à construção de competências*. Porto Alegre: Premier.
- MENINO, S. E. (2006). "Considerações sobre o ensino por competências", in Anais do IX Seminário em Administração da FEA/USP. São Paulo. <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/9semead/>> [Consulta: ago. 2010].
- MERTENS, L. (1996). "Sistemas de competencia laboral: sugimiento y modelos", in *Seminário Internacional Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas*. México: CONOCER/OIT.
- OLIVEIRA, A. C. C. (2010). "O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais". <<http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/32/>> [Consulta: abr. 2010].
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

- PERRENOUD, P. (2010). "Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica". <http://w3.dren.min-edu.pt/infoefa/vale_ler_ficheiros/11_> [Consulta: nov. 2010].
- RAMOS, M. N. (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2.ª ed. São Paulo: Cortez.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). (2003). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus.
- RUÉ, J. A. (2009). "Formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos", in RUÉ, J., ALMEIDA, M. I., ARANTES, V. A. (org.). *Educação e competências: pontos e contrapontos*, pp. 15-75. São Paulo: Summus.
- SÉRON, A. G. (1999). "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo", in *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, n.º1, pp.335-360.
- TRIGUEIRO, M. G. S. (2003). "Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil", Venezuela: UNESCO/IESALC. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/>> [Consulta: out. 2010].
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- VARGAS, F., CASANOVA, F., MONTANARO, L. (2001) *El Enfoque de Competencia Laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. A. (2009). "Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias", in *Revista HISTEDBR*, n.º 34, Campinas, pp.3-18.