

O Discurso e a Prática da Formação Baseada em Competências

Autoria: Simone Costa Nunes

Resumo: Diante da importância assumida pela noção de competências como orientadora das reformas que vêm ocorrendo no âmbito da educação em diversos países, propõe-se um estudo que tem como objetivo mapear os aspectos que caracterizam a pedagogia das competências em dois cursos de graduação em Administração. Tal proposta parte do entendimento de que a formação dos estudantes de cursos de graduação baseados na aquisição de competências deve incorporar elementos pedagógicos que possibilitem a efetiva formação de tais competências. Isso significa que os modelos de formação que norteiam os cursos precisam ser submetidos à revisão crítica partindo-se da premissa de que a formação deve incorporar, além da aquisição de saberes conceituais, os saberes relacionados ao fazer e ser. Para tanto, foi realizado um estudo do tipo qualitativo-descritivo que utilizou a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados, tendo sido entrevistados três coordenadores pedagógicos em duas Instituições. Os resultados indicaram que a Pedagogia das Competências não norteava os cursos investigados. Se, de um lado, alguns de seus elementos estavam presentes nos cursos, de outro, isso não significava que houvesse uma orientação sistematizada e articulada, de forma global, entre todos os elementos que compunham o processo de ensino-aprendizagem.

1. Apresentação

Diante da dinâmica competitiva assumida pelas organizações, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX, o trabalho vem se modificando e um novo perfil de trabalhador vem sendo exigido. Nesse contexto, o tema “competências” assume lugar de destaque. A aquisição de competências passa a ser alinhada às necessidades organizacionais resultantes do investimento em novas tecnologias, da implementação de novas práticas gerenciais e da busca pelo melhor aproveitamento das capacidades dos trabalhadores nos diversos processos produtivos. Alguns exemplos dessas competências são a aquisição de conhecimentos atualizados, competência técnica, capacidade para lidar com novas informações, capacidade analítica e crítica, flexibilidade e criatividade (BRASIL, 1998a).

Frente a essa demanda, a discussão deixa o campo meramente do trabalho e se expande para a formação e educação do trabalhador, pois esse 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...” (HANDFAS, 2001, p. 5). Aponta-se para um tipo de educação que supere as restrições colocadas pelo modelo de produção taylorista-fordista e que possibilite a capacitação de um número maior de pessoas aptas a assumir trabalhos novos que requerem níveis mais elevados de competência. Sob essa lógica 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 (GONCZI, 1996).

Tal debate desenvolveu-se no âmbito da reforma educacional que vem ocorrendo em diversos países e deu à noção de competências o espaço privilegiado de orientadora pedagógica das reformas.

No Brasil, essa orientação reflete-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/1996, e nos documentos resultantes, que visavam criar uma base comum de formação em nível nacional, tais como as diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares que abrangeram diferentes níveis da educação nacional¹.

Para o ensino superior em nível de graduação², em específico, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que estabeleceram o perfil do egresso de cada curso, as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas e os campos de formação que devem abranger os conteúdos curriculares (BRASIL, 2002).

Dado esse cenário, entende-se que a formação dos estudantes de cursos de graduação baseados na aquisição de competências deve incorporar elementos pedagógicos que possibilitem a efetiva formação de tais competências. Isso significa que os modelos de formação que norteiam os cursos precisam ser submetidos à revisão crítica partindo-se da premissa de que a formação deve incorporar, além da aquisição de saberes conceituais, os saberes relacionados ao fazer e ser.

Isso posto, o presente trabalho partiu da seguinte pergunta, que norteou a pesquisa: *Quais dos elementos que caracterizam a pedagogia das competências estão presentes nos cursos pesquisados?* O objetivo foi mapear os aspectos que caracterizam a pedagogia das competências nos cursos investigados. Para responder à questão, foi realizada pesquisa em dois cursos de graduação em Administração de Instituições de Educação Superior (IES) localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Esse trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: após essa apresentação é feito um resgate teórico a respeito da pedagogia das competências e, em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos. No item 4 os resultados encontrados na pesquisa são descritos e, no item 5, é feita a análise final dos dados e são apresentadas algumas conclusões a respeito do estudo. As referências utilizadas no trabalho são apresentadas na seqüência, no item 6.

2. A Formação Baseada na Pedagogia das Competências

Tem-se compreendido por pedagogia das competências

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

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

O processo de formação é definido em termos de competências terminais exigíveis ao final do curso, ano, ciclo ou formação, as quais são explicitamente detalhadas e descritas em termos de saberes e ações, devendo ser avaliadas por meio de critérios de desempenho previamente definidos (ARAÚJO, 2001; TANGUY, 2003).

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

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

Para Perrenoud (1999), desenvolver competências na escola não opõe partidários das disciplinas e defensores do pluri, inter ou transdisciplinar, mas, sim, aqueles que acreditam que a escola deveria ser limitada ao desenvolvimento de capacidades intelectuais gerais fora de qualquer referência a situações ou práticas sociais e aqueles que crêem na necessidade de desenvolver competências tanto dentro das disciplinas quanto na sua interseção, trabalhando-se a transferência e mobilização de conhecimentos em situações complexas.

A esse respeito, Ramos (2002) diz que a pedagogia das competências suscita a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento. Ela defende “um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem” (p. 260). Com isso, alguns princípios curriculares³ são resgatados como importantes, tais como globalização, integração e interdisciplinaridade.

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

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

A diferença que se estabelece na proposição curricular baseada em competências é que no centro do currículo – e, logo, da prática pedagógica – não está a transmissão dos saberes, mas o processo de construir, apropriar e mobilizar esses saberes (BERGER FILHO, 2003).

Araújo (2001) acrescenta que, pelo fato de essa pedagogia preocupar-se com a contextualização dos conteúdos, idéias como transversalidade⁴ e transferibilidade são consideradas na organização curricular.

Segundo Araújo (2001, p. 46), a idéia de conteúdos formativos é ampliada pela incorporação de elementos do saber-fazer e do saber-ser, e ganha “um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho” e que remetem a um saber, a um saber-fazer e a um saber-ser vinculados a um contexto específico.

Sob o enfoque das competências, a organização modular do currículo é considerada a mais adequada, uma vez que cada módulo⁵ poderia corresponder a uma ou mais funções (unidades de competência) que o indivíduo deve desempenhar em sua ocupação. Ela também facilitaria o desenvolvimento individualizado de competências, pois cada módulo é relativamente independente dos demais, possibilitando a cada indivíduo utilizar os módulos na correspondência de suas necessidade de formação (ARAÚJO, 2001; CINTERFOR, 2004).

Segundo Araújo (2001), os currículos são direcionados para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência de trabalho, que é vista como essencial para alcançar esse fim. Dessa maneira, a pedagogia das competências privilegia o método de ensino por problema, que permite mobilizar, de forma combinada, conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou parecidas com a realidade.

Uma das vertentes desse método, conhecida como “aprendizagem baseada em problemas” (*Problem Based on Learning – PBL*)⁶, envolve a elaboração de problemas por uma comissão especialmente designada para esse fim. Tais problemas devem ser tantos quantos sejam os temas essenciais que os alunos devem estudar a fim de cumprir o currículo e sem os quais não podem ser considerados aptos para exercer a profissão. Há uma seqüência de problemas a serem estudados, sendo que ao término de um inicia-se o estudo do outro. Ao final de cada módulo, o conhecimento adquirido em cada tema é avaliado com base nos objetivos e nos conhecimentos científicos (BERBEL, 1998).

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

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

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

Acrescenta-se a abordagem por situações-problema, citada por Perrenoud (1999), que a considera diferente. Ele não fala simplesmente em *problemas* “para insistir no fato de que, para ser ‘realista’, um problema deve estar de alguma maneira ‘incluído’ em uma situação que lhe dê *sentido*” (p. 57), pois, segundo ele, a escola tem proposto, há várias gerações de estudantes, problemas artificiais e descontextualizados. A situação-problema deve colocar o aluno diante de uma série de decisões a serem tomadas, visando ao alcance de um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto.

Outro aspecto relacionado à pedagogia das competências diz respeito às práticas de alternância, que têm sido utilizadas visando a superar as propostas de formação que se apóiam unicamente nos conteúdos disciplinares e como forma de aproximar teoria e prática. Trata-se de uma modalidade formativa que implica alternar períodos de formação realizados em empresas com outros, cumpridos em instituições específicas de educação. Dessa forma, “não só as aprendizagens são redefinidas em função das necessidades situadas, como as situações específicas passam a constituir os principais momentos e locais de formação das competências” (ARAÚJO, 2001, p. 53). Sobre isso, Ropé e Tanguy (2003) afirmam que

[...] a atividade de formação, [...] ao se desenvolver, deslocou-se de lugares especializados nessa função – como a escola – para outros lugares e em especial para as empresas que, tendencialmente, tornam-se lugares e agentes de formação e não só de produção de bens ou de serviços materiais ou culturais (ROPÉ e TANGUY, 2003, p. 18).

A pedagogia das competências valoriza também as práticas de trabalho em grupo, as dramatizações e os seminários voltados para o desenvolvimento das capacidades desejadas. Recursos como esses possibilitam “estimular a autonomia e a capacidade de trabalhar sem que se tenham definidos os passos a serem seguidos” (ARAÚJO, 2001, p. 52). Também seria importante adotar como meios de ensino e recursos didáticos os mesmos instrumentos utilizados em atividades de trabalho.

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

Sobre essa questão da avaliação, Perrenoud (1999) diz que

[...] se a abordagem por competências não transformar os procedimentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado – são poucas as suas chances de ‘seguir adiante’. Melhor seria reformar *simultaneamente* os programas e os procedimentos de avaliação. Isso deveria ser automático, porém não costuma ser feito: chega a ser excepcional ver um sistema educacional repensar, ao mesmo tempo, a avaliação e os programas, pois isso envolve outros especialistas, outras comissões, conforme outros calendários (PERRENOUD, 1999, p. 77).

Para ele, não se trata apenas de pensar uma avaliação formativa, essencial para as situações-problema. Ele considera ser “impossível avaliar competências de maneira padronizada” (PERRENOUD, 1999, p. 78), ou seja, organizando-se um exame de competências em que se colocam todos no mesmo patamar. Assim, o professor não deve avaliar por meio de comparações entre alunos, e sim, por meio de comparações entre a tarefa a realizar, o que o aluno fez e o que faria se fosse mais competente. Os mesmos indicadores de competências devem, então, ser levados em conta, porém em estágios diferentes de sua construção. E o professor deve estar ciente de que no fim do período letivo a avaliação será certificativa. Dessa forma, na perspectiva de Perrenoud (1999, p. 78), “a avaliação das competências não pode ser senão complexa, personalizada e imbricada no trabalho de formação propriamente dito”.

Outro aspecto requerido pela pedagogia das competências refere-se à redefinição dos papéis dos sujeitos da prática educativa, como afirmam Perrenoud (1999) e Araújo (2001). Segundo Araújo (2001), dos alunos espera-se maior responsabilidade em relação a seu próprio desenvolvimento de competências e ao seu sucesso ou fracasso; e dos professores, que privilegiem a aprendizagem em detrimento do ensino e que abandonem atitudes de centralização do conhecimento em sua pessoa e a ênfase nos conteúdos disciplinares em favor do papel de estimuladores e provocadores do desenvolvimento do aluno.

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

Essas idéias são também reforçadas por Perrenoud (1999), que afirma que se espera do professor uma transformação de sua relação com o saber, de sua forma de dar a aula, enfim, de sua própria identidade e de suas competências profissionais. A meta é, antes, fazer aprender do que ensinar. Segundo esse autor, a abordagem por competências convida o professor a: considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados: “determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação” (PERRENOUD, 1999, p. 53) – ou seja, estes constituem recursos para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões; trabalhar regularmente por problemas: colocar os aprendizes em situações que os obriguem a alcançar uma meta, a resolver problemas e tomar decisões; criar ou utilizar outros meios de ensino: trabalhar por situações-problema envolve a sua produção sob medida, desviar-se de ferramentas e objetos concebidos para outros fins e utilizar, “por exemplo, de preferência *softwares* didáticos, aplicativos (editor de texto, programas de desenho ou de gestão de arquivos, planilhas e calculadoras) que são os auxiliares diários das mais diversas tarefas intelectuais” (p. 62); negociar e conduzir projetos com seus alunos: a tarefa do professor deve consistir em propor as situações-problema, porém negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para muitos alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar: “tudo dependerá do nível e da implicação dos alunos, dos projetos implementados, da dinâmica do grupo-aula” (p. 63) e, sobretudo, de eventos anteriores, uma vez que cada problema resolvido pode levar a outros, podendo ser salutar interromper seqüências e definir novos projetos; implementar e explicitar um novo contrato didático: o papel do aluno em uma pedagogia que envolve situações-problema é “implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências” (p. 65); praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho: a avaliação formativa integra-se à gestão das situações-problema; e dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar: os professores, por mais especialistas que sejam, deveriam ser responsáveis pela formação global de cada aluno, percebendo e valorizando as transversalidades potenciais nos programas e atividades didáticas.

3. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica do tipo 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).

Os resultados apresentados foram obtidos na terceira fase de um estudo mais amplo sobre a inserção da noção de competências em cursos de graduação em Administração desenvolvido entre os anos de 2003 e 2007, que compreendeu três fases de coleta de dados. Por esse motivo, a escolha das unidades-casos que aqui se apresentam ocorreu após a filtragem dos casos apresentados na segunda fase de tal pesquisa. Assim, dos oito cursos que participaram da coleta de dados na segunda fase, apenas dois atenderam aos critérios definidos para a fase seguinte, a saber: casos que, além da coordenação de curso, tinham uma coordenação pedagógica. O QUADRO 1 apresenta essas unidades-casos:

QUADRO 1
Relação de cursos que participaram da pesquisa

Cursos de administração generalistas	IES	Categoria administrativa	Início do curso
• Administração de Empresas	01	Privada	24/08/1998
• Administração de Empresas	02	Privada	31/01/1972

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

A técnica de coleta de dados escolhida foi a entrevista semi-estruturada, devido às suas características de flexibilidade e adaptabilidade, possibilitando que novos questionamentos fossem introduzidos à medida que as respostas fossem dadas pelos entrevistados. O roteiro de entrevista abordou os seguintes aspectos: organização curricular, métodos de ensino/aprendizagem, processo de avaliação e papéis dos sujeitos.

Foram entrevistados três coordenadores pedagógicos, dois da IES 1 e um da IES 2. Os entrevistados na IES 1 são identificados com um único código (E1), pois, como foi realizada uma única entrevista com a participação simultânea de ambos, suas falas se misturaram⁷. O entrevistado na IES 2 é identificado com o código E2.

4. Resultados Encontrados

IES 1

No primeiro semestre de 2004, foi implementada uma nova matriz curricular no curso de Administração desta IES, que foi resultado do trabalho entre a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Curso e o corpo docente.

As mudanças foram feitas com base nas observações dos professores, que ofereceram sugestões tais como alterar a seqüência de algumas disciplinas e extinguir outras. Além disso, foram considerados os resultados das avaliações semestrais feitas pelos alunos referentes às disciplinas.

O currículo apresentava-se na forma de disciplinas, porém, a fim de evitar a sua compartimentação, dava-se muita importância no curso à interdisciplinaridade, como dito pelos entrevistados. Por outro lado, a despeito dessa afirmação, eles disseram também que não estavam conseguindo levar adiante a atividade (trabalho) interdisciplinar: “*E a atividade da interdisciplinaridade que a gente não tem conseguido. [...] Por que, também, falta o quê? Um*

conhecimento do professor do que é esse trabalho interdisciplinar, o que a gente chama de interdisciplinar” (E1).

Sobre a consideração da transversalidade no curso, os entrevistados disseram que o trabalho a esse respeito com os professores estava ainda no início: *“Nós começamos trabalhando a disciplina com eles, depois a multi, até chegar à transdisciplinaridade, à transversalidade. Mas eles ainda têm dificuldade [...]. Os conceitos eles não são muito claros pra eles. Então, agora nós tamos trabalhando tudo isso [...].” (E1).*

No plano de ensino de cada uma das disciplinas, estavam definidas as habilidades que deveriam formar, pertencentes a três grupos: conceituais, procedimentais e atitudinais. Além disso, também constava nesses planos o conteúdo programático.

As ementas tinham sido definidas pela Coordenação de Curso, que, juntamente com os professores de cada disciplina, definia também os conteúdos. Esses conteúdos, por sua vez, estavam associados às habilidades, como afirmaram os entrevistados.

Elementos do saber-fazer estavam presentes nas disciplinas, na forma das habilidades procedimentais e do saber-ser, nas habilidades atitudinais. As habilidades conceituais *“a gente fala que é o saber”*, afirmaram os entrevistados (E1).

Segundo eles, o conceitual referia-se ao *“nível mais primário do conhecimento.[...] Conhece, foi apresentado. Esse conhecimento é uma apresentação” (E1).* O procedimental, por sua vez, refere-se a alguns princípios que são geradores de uma atitude. Esperava-se, então, a partir desse procedimental, que o aluno *“dê conta [...] de analisar, interpretar e tomar uma posição” (E1).* Por fim, eles complementaram com o seguinte:

“Quando a gente fala muito desse procedimental e desse atitudinal, é formar essa consciência da atitude mesmo, que vai servir pro trabalho, pra vida. Não é só, não; é só o meu umbigo, mas um envolvimento todo que tá, quem são as pessoas que vão tá envolvida. [...] Conceitual é uma coisa muito primária, primária necessária e que ela pode vir tanto no procedimento por necessidade de se entender o conceito. Ao contrário, eu posso estudar o procedimento e atitude, e aprender o conceito, mas jamais eu posso ficar só no conceito e deixar pra aprender depois, quando eu for trabalhar” (E1).

Apesar de haver essa proposta no curso, os entrevistados percebiam que os professores ainda tinham muita dificuldade em trabalhar as três habilidades, ficando mais na parte conceitual. Como exemplo, eles falaram das dificuldades dos docentes para definir as atividades relacionadas às habilidades a serem desenvolvidas: *“[...] Que tipo de atividade você vai promover pra desenvolver essa atitude?” (E1).*

Um indicativo de que isso acontecia vinha da análise das provas, que privilegiavam questões do tipo cite, identifique, enumere etc, como explicita o trecho a seguir:

“A indicação é essa. Eu não posso afirmar, porque ocê não tá lá dentro da sala de aula, mas a gente percebe isso. Por exemplo, quando a gente pega a avaliação de um professor – igual a gente tem feito, [...] –, a gente vai olhar na avaliação dele: seis questões, cinco de conceito, uma de procedimento” (E1).

Eles percebiam também que os professores novatos e os mais novos eram mais abertos e aceitavam sugestões. Os mais antigos, por sua vez, apresentavam resistências do tipo *“eu sempre fiz assim e vou continuar fazendo assim” (E1).*

Em termos de princípios pedagógicos nos quais se baseava o processo de ensino e aprendizagem no curso, os entrevistados disseram que era utilizado um pouco do trabalho de Antoni Zabala.⁸ Segundo eles, era em cima do trabalho desse autor que se buscava rever a forma como o professor trabalhava e percebia o conteúdo de sua disciplina.

Sobre o uso de situações-problema, os entrevistados disseram que isso era uma sugestão dada no curso: *“trabalhar em cima de problemas” (E1).* Eram utilizados os estudos de casos elaborados pelos próprios professores ou aqueles presentes em determinados livros adotados nas disciplinas. Esses casos diziam respeito a situações tanto reais quanto fictícias.

Para aproximar a teoria da prática, além dos estudos de casos, havia atividades como visitas técnicas; participação em feira de empreendedores, onde os alunos apresentavam projetos de negócios por eles desenvolvidos; trabalhos dados pelos docentes; e exemplos dos próprios professores, a partir de sua experiência profissional.

Em relação à existência de momentos em que os alunos poderiam receber parte de sua formação em empresas, foi dito que a partir do 5º período eles deveriam cumprir as horas de estágio supervisionado.

O trabalho em equipe era valorizado no curso, pois entendia-se que isso poderia levar o aluno a aprender a dividir e respeitar o outro. Como exemplo de trabalhos que possibilitavam isso, foram citados os jogos de empresas e também os projetos desenvolvidos para a feira de empreendedores, que envolvia alunos já a partir do 1º período, sendo ambos formalmente inseridos no curso. Nesse último caso, possibilitava-se uma interação entre alunos de diversos cursos, que, juntos, poderiam montar um negócio aproveitando os conhecimentos que cada um tinha de sua área. Para exemplificar, um aluno de Administração poderia procurar um aluno de Direito para fazerem juntos o projeto.

Em relação aos métodos utilizados no curso, os entrevistados falaram sobre: estudos de casos; aula “tradicional” (E1), ou seja, expositiva; e trabalhos a partir de filmes. Segundo eles, os professores definiam os métodos que seriam utilizados considerando que havia uma série de recursos disponíveis, como laboratório de informática, onde poderiam ser feitas simulações. A Coordenação, por seu lado, cobrava dos professores a utilização de procedimentos que estimulassem a atenção do aluno, considerando que muitos chegavam cansados após o trabalho. Porém, enfatizou que “[...] não tem como, na realidade, você obrigar que o professor faça de uma forma que ele também não tá familiarizado a fazer. [...] Você pode querer, e ele não dar conta. E aí? Então, é preferível a aula dele. E, em cima do que ele apresenta, a gente tentar modificar” (E1).

Dessa maneira, a Coordenação Pedagógica intervinha no processo e sugeria mudanças somente quando recebia informações a respeito de dificuldades com a turma, como dito no trecho que se segue:

“À medida que vai aparecendo: ‘olha, o professor X tá tendo problema com a turma!’, que pode ser didático, por exemplo. E, aí, a gente vai perguntar de que forma que ele trabalha, como é que ele tem percebido, qual é o conteúdo e o que que a gente pode tá sugerindo de mudança dentro do trabalho dele.[...] Agora, a forma como ele vai fazer isso é muito pessoal, de cada professor, apesar da gente querer fazer essa intervenção. Querer a gente pode, porque tem esse direito na aula do professor, mas há um distanciamento entre o querer e o que realmente ele vai fazer” (E1).

Sobre a existência no curso de instrumentos que eram utilizados em atividades reais de trabalho, os entrevistados não tinham informações.

Para E1, se os conhecimentos transmitidos não eram contextualizados na ação, deveriam ser. Havia expectativas nesse sentido, ou seja, uma preocupação com a aplicabilidade do que era aprendido. Como afirmaram: “A proposta é essa. Agora, se isso acontece, aí a gente teria que tá mais diretamente [...]” (E1).

Em relação às avaliações, os entrevistados disseram que orientavam os professores no sentido de elaborarem as questões das provas de forma que houvesse um equilíbrio na avaliação das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Isso era feito com os professores desde o seu ingresso na Instituição.

No entanto, eles percebiam que as avaliações acabavam privilegiando os conhecimentos em detrimento da aquisição de competências: “Geralmente, as provas que a gente pega, tá tudo dentro do conceito.[...] Raramente a gente observa uma prova que tá muito legal. [...] O que a gente tem sugerido? Vê se você consegue equilibrar, dentro da sua avaliação, conceitual, procedimental e atitudinal” (E1).

Os entrevistados entendiam que os professores tinham como avaliar medindo o desempenho do aluno, porém não disseram como.

Eles acreditavam também que os professores avaliavam os alunos após a realização de cada atividade, pois tinham 25 pontos para distribuir em sala de aula, em “*avaliações pequenininhas [...], que valem 5 pontos, [...] 3 pontos [...]*” (E1). Cada uma delas não poderia valer mais que nove pontos, para evitar que o professor ficasse muito tempo sem avaliar e acumulasse esses pontos em uma única avaliação. A expectativa da IES era de que essa avaliação fosse processual. Ainda, segundo disseram os entrevistados, já tinha havido casos de professores que infringiram as normas e deram uma única prova valendo 25 pontos. Nesses casos, tais professores foram advertidos quanto ao não cumprimento da norma.

O restante dos pontos era distribuído em três provas, sendo uma de 20 pontos, outra de 25 e uma final de 30 pontos.

Alguns professores, quando identificavam dificuldades na aprendizagem a partir dos resultados obtidos nas provas, faziam uma reavaliação após a revisão do conteúdo em questão. Nesse caso, a Coordenação Pedagógica orientava os docentes no sentido apenas de evitar “*facilitar*” a prova (E1). Havia também aqueles professores que não aceitavam fazer reavaliação de conteúdo.

“A maioria faz isso. Mas nós temos ainda aqueles [...] que tão com aquela cabeça mais anos 60, que acham que não devem, que nota mostra que ele é um bom professor. Nós ainda temos. São poucos, mas ainda temos alguns. E nós temos professores que até chegam perto da gente, porque como nós trabalhamos a parte pedagógica [...] eles não fazem nada sem falar com a gente. Então, eles chegam e falam assim: – [...] A prova foi um fracasso. Todo mundo, foi assim. Umas 3 pessoas ou 4 alunos só que tiveram média. Será que eu não posso trabalhar mais uma revisão por semana e anular essa prova e dar outra? – Ai eu permito. Eu falo: – Pode sim. Não tem problema nenhum. Só não pode facilitar. É do mesmo jeito que dá. A flexibilização, nesses termos, de dar uma prova mais fácil, de jeito nenhum” (E1).

Segundo eles, havia casos de professores que constantemente se questionavam a respeito dos resultados das avaliações. Se todos os alunos acertavam uma determinada questão, ele se perguntava se estava fácil demais, se os alunos tinham realmente compreendido. Se todos erravam, ele questionava se os alunos não tinham entendido a questão ou o conteúdo que envolvia a mesma. Na percepção dos entrevistados, alguns se preocupavam com isso, enquanto outros não.

“Na realidade, o que a gente gostaria, é que esse professor pegasse essa avaliação e pensasse, dentro da disciplina dele, o que ficou falho, sem pegar naquele – ‘Ah, o problema não é meu, é do aluno – independente disso, que ele tivesse a condição de perceber: ou não ficou bem explicado ou o aluno tem uma dificuldade. Qual outro caminho que ele poderia tá explicando?’ (E1)

Outra questão levantada pelos entrevistados estava relacionada à falta de conhecimentos básicos que não foram adquiridos pelos alunos no ensino médio e que prejudicava o seu desempenho no curso. Às vezes, um aluno deixava de entender um conteúdo por dificuldades relacionadas à leitura e à interpretação. Como exemplo, foi citado o caso de uma professora que passou a atender alunos antes do horário de início da aula para, juntos, fazerem a leitura e interpretação de textos, até eles “*deslançarem*” (E1). Nesse caso, foi feita a seguinte observação: “*Mas ela teve essa percepção porque ela tem uma vivência de Ensino Médio [...]. Trabalha no CEFET*” (E1).

Em relação ao papel do docente, viam-se os professores ainda como centralizadores do processo de ensino-aprendizagem: “*Com certeza, e centralizam. Isso é bem específico e característico da própria [formação], dependendo até do curso, mesmo, eu diria, porque acha que é daquela forma [...]*” (E1).

Foi enfatizada a própria formação dos docentes, como a seguir:

“Como na maioria dos cursos técnicos, vamos falar isso, mesmo nas graduações, não existe essa metodologia. Então, ele acredita que se faz professor só no cotidiano. Foi assim que ele aprendeu: com exemplos de outros professores que eles tiveram. E a gente fala: ‘Não. Existem métodos, existem técnicas’. ‘Não, mas quando eu aprendi [...]’.’ Ai, dá até aquela vontade de você fazer uma pesquisa em cima disso: como é que ele se faz professor? Como é que ele entende? Ai, a gente vai falar: ‘Tá, na história, você conhece, que tem sim, hábitos que vão sendo formados, pela prática e pelo conhecimento, mas eu acho que tem que tá alinhando os dois, percebendo as mudanças, inovações, que tipo de aluno você tem. Então, não tem essa preocupação [...]’” (E1).

Para exemplificar essa centralização do conhecimento pelo docente, falou-se de um professor que tinha trabalhado cinco itens de um determinado conhecimento. Na prova, o aluno tinha colocado outros cinco além dos que estavam presentes na bibliografia indicada. Nesse caso, o professor não tinha aceitado a resposta porque ele não tinha trabalhado aqueles outros cinco itens.

“Ai, o professor vira e fala assim: ‘Não, eu só trabalhei 5, e lá tem 10. As outras eu não trabalhei. Como é que você cita?’ Ai, eu penso que a dificuldade desse professor [...] ao pensar que o aluno só pode responder as questões que ele já deu. Então, pra que que ele deu a ementa, a bibliografia, essa coisa toda? O aluno, hoje em dia, isso é raridade, [...] mas tem. Nós temos ainda alunos dessa forma, que vão além, vão” (E1).

Por fim, eles acrescentaram que era importante a autonomia do aluno, conforme explicita o trecho a seguir:

“[...] mas eu acho que seria imprescindível pra ele perceber esse aluno, trabalhar esse aluno de forma que ele seja autônomo, sim, dono do seu pensamento, dono do seu conhecimento, comece a perceber quais habilidades ele tem, o que tá precisando desenvolver e dar chance pra esse aluno se fazer ou um profissional ou pesquisador [...]” (E1).

Assim, em relação ao papel do aluno, foi dito que eles deveriam ser vistos como sujeitos de sua própria formação, porém entendia-se que não se consegue desenvolver essa cultura nos professores se eles também não estiveram envolvidos com esse mesmo pensamento: *“Então, se o professor tem uma idéia que ele vai lá passar o conteúdo dele, o aluno também fica como mero [receptor]” (E1).*

IES 2

O último currículo formatado para o curso de Administração desta instituição tinha sido implementado no primeiro semestre de 2004. Segundo o entrevistado, não tinha sofrido outras alterações após essa data.

O último processo de reforma curricular ficou sob a responsabilidade de uma comissão presidida pelo Coordenador de Curso e composta por dois professores. Foram também criados grupos de trabalho, por área, dos quais participaram os demais professores.

O novo currículo mantinha a organização por disciplinas. De acordo com o entrevistado, em momento algum tinha sido pensada a organização modular. Segundo ele, essa idéia de currículo modular não passava pela graduação.

O perfil do egresso foi alterado nesse mesmo período e afetou a estrutura curricular, assim como as competências, habilidades e atitudes.

As competências, habilidades e atitudes foram também alteradas em relação àquelas presentes no *Manual do Aluno* de 2003 e foram normalizadas no projeto do curso, porém não tinham sido explicitadas separadamente por disciplinas e também não constavam nos planos de ensino. No entanto, segundo afirmou o entrevistado, buscava-se discutir com cada professor quais eram as competências e habilidades referentes às suas disciplinas, conforme trecho da fala que se segue: *“Agora, específico, por disciplina, a gente até discute com cada professor essa questão e tenta colocar pra ele quais são as competências e as habilidades necessárias naquela disciplina, mas isso não é explícito no plano de ensino” (E2).*

As competências transversais eram trabalhadas no curso, conforme exemplificou o entrevistado, por meio dos trabalhos interdisciplinares, que estavam presentes do 1º ao 6º período.

O novo currículo estava sendo implementado, já estava no 6º período do curso. Segundo o entrevistado, a cada semestre o coordenador do curso se reunia com os professores das disciplinas do período que seria implementado no semestre subsequente e, juntos, reformulavam o plano de ensino no que tange a ementa, finalidades, unidades e subunidades. Nesse momento, eram, então, definidos os conteúdos considerados prioritários para serem trabalhados, que apareciam nos planos de ensino na forma de Unidades e de Subunidades.

Segundo afirmou o entrevistado, esses conteúdos eram definidos com base nas competências. Ele entendia que existia a idéia de um saber-fazer associado aos conteúdos, a partir das habilidades definidas. Afirmou que sempre se buscava reforçar com os professores, em reuniões e encontros, a importância desse saber-fazer associado aos conteúdos teóricos. Porém, fez ressalva, conforme explicitado a seguir: “[...] importância desse saber-fazer, que é um questionamento, muitas vezes, dos alunos. Eles têm a teoria, mas na hora da prática, no saber-fazer, saber aplicar, há uma dificuldade ainda. Então, a Coordenação de Curso tem dado muita ênfase nessa questão do saber-fazer, da prática” (E2).

Quando questionado se também estavam sendo considerados elementos do saber-ser nas disciplinas, E2 disse que sim, que os professores inseriam no conteúdo questões relacionadas aos comportamentos e atitudes, tais como ética e postura. Além disso, ele enfatizou que se buscava fazer um trabalho específico em relação a esses elementos, pois havia uma preocupação muito grande por parte da Instituição no sentido de tentar “resgatar essa questão do saber-ser, de valorizar as atitudes [...]” (E2). Para tanto, tinha sido criado um programa com projetos em diversos períodos do curso, conforme exemplificou:

“Para os alunos de primeiro período, o Projeto Gentileza, porque aí a gente tá resgatando essa questão dos valores que tão esquecidos na sociedade. No segundo período, o comportamento e a atitude desse aluno. A gente faz um resgate. Aí tem um momento de mesa-redonda, onde se discute a importância do comportamento, das atitudes do aluno e também do profissional, a questão da ética. E com oficinas também práticas, onde se trabalha [...] o comportamento em si. No terceiro período, a gente faz o resgate dos direitos humanos, também com mesa-redonda, professores e coordenadores discutindo junto com os alunos. E, agora, nesse semestre, nós estamos implementando Ética e Globalização, com essa mudança no mercado. Então, a gente tá fazendo uma discussão em relação à ética e globalização. Então, há uma preocupação muito grande, por parte da Instituição, em trabalhar essa questão do saber-ser, através desse Programa [...]” (E2).

Esse programa era responsabilidade da equipe de pedagogos da Instituição, feito em parceria com as coordenações dos cursos e com os professores.

O entrevistado entendia que o curso privilegiava tanto a transmissão de conhecimentos quanto a formação de competências. Segundo ele, “Eu acho que eles são paralelos” (E2). Entretanto, ele acreditava também que havia professores que davam ênfase maior ao conhecimento em detrimento das competências.

Sobre os princípios nos quais se baseava o processo de ensino-aprendizagem, foi dito que não havia uma linha específica. Buscava-se trabalhar “o processo da interação da aprendizagem” (E2). O entrevistado ainda complementou: “Na graduação, é socializada toda a experiência adquirida” (E2).

Ele disse também que havia a questão de se ter professores que eram do mercado e que, em alguns casos, poderiam estar iniciando a carreira docente. Assim, o que se buscava era trabalhar com eles as bibliografias que seriam utilizadas.

As situações-problema ou os estudos de casos eram utilizados no curso para que se pudesse “vivenciar o que realmente tá acontecendo no mercado e compartilhar com os alunos” (E2). Os “casos” eram levados para a sala de aula pelos professores e também pelos

alunos que já atuavam no mercado de trabalho, que eram incentivados a compartilhar. Os professores, por sua vez, *“geralmente [...] socializam nas reuniões que as Coordenações fazem. Há professores até que têm um banco de dados de estudo de casos e compartilha com os colegas”* (E2).

Esses casos, por seu lado, nem sempre diziam respeito a situações reais. Alguns eram fictícios, criados pelos professores ou alunos para serem trabalhados em sala de aula.

Segundo o entrevistado, era filosofia da Instituição trabalhar a teoria juntamente com a prática, e por isso havia outras formas utilizadas no curso que buscavam promover essa integração. Uma delas era a de possibilitar ao aluno participar de projetos da IES em empresas (como bolsistas ou voluntários). Outra, era por meio dos estágios. Da parte do professor, havia outras maneiras para integrar teoria e prática além dos estudos de casos, que eram os trabalhos em grupo e o trabalho interdisciplinar, que levavam o aluno ao mercado, para ter contato com as empresas.

Em relação a contextualizar os conhecimentos na ação, o entrevistado percebia que muitos professores tinham dificuldades. Ele entendia que muitos acreditavam que essa contextualização daria muito trabalho e estenderia demais o conteúdo. Por sua vez, ele acreditava que contextualizar era fundamental para o entendimento do conteúdo a ser trabalhado.

Quanto à existência de momentos nas disciplinas em que os alunos poderiam receber parte de sua formação em empresas, foram citados o 7º e o 8º período, em que eles deveriam cumprir 120 horas em estágio supervisionado.

Também foi dito que o trabalho em equipe era valorizado no curso. Foi utilizado como exemplo o trabalho interdisciplinar, considerado como capaz de favorecer esse tipo de trabalho. Ele era regulamentado por meio do *“Manual do Trabalho Interdisciplinar”*, no qual havia toda a proposta, mostrando, dentre outros aspectos, a importância da interdisciplinaridade. Segundo o entrevistado, essa atividade era institucionalizada *“[...] até porque hoje ela é uma exigência do MEC. Então, assim, em todos os cursos acontece esse trabalho interdisciplinar”* (E2).

Em relação aos métodos utilizados no curso, foram citados: estudos de casos, trabalhos em grupo, aulas expositivas, seminários, minicursos e oficinas. De acordo com o entrevistado, havia uma série de metodologias que eram utilizadas ao longo dos períodos, buscando-se uma diversificação constante. Cabia a cada professor definir os métodos que lhe conviessem, conforme as especificidades das disciplinas, sem que houvesse qualquer tipo de definição da IES quanto ao uso de um ou outro método.

O entrevistado acrescentou que havia professores que pouco diversificavam. Por meio dos cronogramas das disciplinas, nos quais constavam, entre outros, os métodos usados, era possível verificar que em muitas disciplinas a maioria das aulas era expositiva. Segundo ele, alguns professores achavam que não havia muito como diversificar quanto aos métodos usados. Nesses casos, as Coordenações buscavam mostrar que eles tinham como achar um diferencial nessas disciplinas.

Sobre a existência no curso de instrumentos utilizados em atividades reais de trabalho, foi dado como exemplo o software estatístico Minitab, usado pelos professores no laboratório.

No que tange à avaliação, o entrevistado percebia que, a despeito de estar sendo dada muita ênfase à questão de conhecimentos, habilidades e atitudes no curso, ainda havia uma cultura entre os professores de acharem que deveriam cobrar só o conhecimento. Ele afirmou também que já havia um esforço no sentido de se tentar valorizar os três no momento da avaliação, dando ênfase em se cobrar o conhecimento, a habilidade e a atitude. Para ele, isso significava uma mudança de cultura *“e que é difícil, mas a gente tem conseguido”* (E2). E complementou: *“[...] tem aquele professor resistente, mas que aos poucos também a gente tá*

percebendo que ele já tá cedendo e já tá buscando valorizar essa questão do conhecimento, da habilidade e da atitude” (E2).

Para esse entrevistado, havia formas de avaliar no curso que eram capazes de medir o desempenho do aluno, *“de tudo que foi adquirido ao longo desse, do semestre que ele está trabalhando” (E2).* Como exemplo, foram citadas as apresentações dos trabalhos desenvolvidos no semestre.

Em relação à existência de formas de avaliar no curso capazes de verificar a capacidade do aluno de aplicar o conhecimento, foram dados como exemplos os trabalhos e as suas apresentações.

Nem todos os professores avaliavam os alunos após a realização de cada atividade ou ao final de cada unidade, conforme afirmado: *“[...] há a cultura ainda daquele professor que deixa pra avaliar somente no final. [...] Acumula as unidades e depois agenda um dia lá de prova em que ele vai avaliar tudo que foi dado, ela não acontece processual” (E2).*

Contudo, os próprios professores eram avaliados pelos alunos quanto a esse quesito, pois esperava-se que eles realizassem a avaliação processual, que consistia na distribuição de 50 pontos no decorrer do semestre: *“[...] a maioria já tem buscado a avaliação processual” (E2).*

Sobre o processo de reavaliação do aluno, falou-se que quando a maior parte da turma apresentava um resultado ruim em determinada avaliação, muitos professores faziam outra avaliação. Às vezes, isso levava o professor a rever a sua própria didática, partindo do entendimento de que o resultado ruim na avaliação tinha sido reflexo de uma não adequada exposição do conteúdo. O trecho da fala a seguir explicita essa questão:

“O ideal seria, né, você avalia, pega o resultado, coloca pra turma, socializa e busca refletir sobre porquê a turma foi mal naquela disciplina. Isso a gente tem incentivado o professor fazer isso. [...] levar pra turma esse resultado e trabalhar com eles as dificuldades que foram apresentadas na avaliação. Isso já acontece em muitas, com muitos professores, esse retorno da avaliação e, através daquele retorno, reavaliar. [...] E, de repente, rever a própria didática utilizada praquela determinada turma. [...] de repente, a metodologia que ele usou foi tranqüila, o aluno assimilou e foi bem na prova; e na outra, não, porque os perfis são diferentes. Então, o professor ele tem que ter esse jogo de cintura pra adequar a sua didática, a sua maneira de avaliar a turma” (E2).

Por fim, sobre o processo de avaliação foi dito que era padronizado para todas as disciplinas no que tange à distribuição dos pontos. Esse processo era dividido em duas etapas de 50 pontos cada. A primeira etapa consistia na avaliação da aprendizagem no processo; a segunda, na avaliação formal, final, que representava uma única prova no valor de 50 pontos. Caso o aluno não obtivesse a média para aprovação, poderia fazer uma outra prova, no valor de 50 pontos, que substituiria a avaliação final.

Em relação ao papel do docente no processo de formação, o entrevistado disse que se privilegiava o professor facilitador da aprendizagem. Entretanto, havia aqueles que ainda resistiam, centralizando tudo em si mesmos. O trecho a seguir fala a esse respeito:

“Há aqueles professores que são resistentes e que acham que eles estão sendo, de repente, desrespeitados, porque, muitas vezes, o aluno quer colocar determinada situação, e já houve momento em que o professor: ‘Não, aqui eu sou professor. Vai prevalecer o que eu tô passando’. E não é bem assim. Eu acho que a educação, o processo de ensino e aprendizagem, é uma linha de mão dupla. O professor tem muito pra compartilhar, mas o aluno também tem.[...]” (E2).

Dessa maneira, quanto ao aluno, acreditava-se que ele levava para o curso uma bagagem muito grande, que deveria ser socializada em sala de aula. Assim, privilegiava-se a questão do aluno como co-participante do processo de ensino e aprendizagem.

5. Uma Análise dos Resultados: é Possível uma Conclusão?

Com base nos dois estudos de casos analisados pôde-se chegar a alguns resultados, que são apresentadas a seguir.

Em ambos os casos, guardando-se devidamente as especificidades de cada um deles, haviam sido definidas “competências terminais” exigíveis ao final do curso. Em apenas um deles, no entanto, essas “competências” tinham sido detalhadas e explicitadas nos planos de ensino, em termos das “competências” que cada disciplina deveria desenvolver.

Os currículos de ambos os cursos eram organizados na forma de disciplinas. Em um dos casos, foi dito que a interdisciplinaridade era valorizada no curso como forma de evitar a compartimentação disciplinar. A interdisciplinaridade, por sua vez, deveria ocorrer a partir dos trabalhos interdisciplinares existentes no curso, porém tais trabalhos não estavam sendo desenvolvidos conforme as expectativas colocadas.

Não foi possível verificar, nos dois casos, se os conteúdos das disciplinas estavam articulados às ações em sala de aula, visando ao alcance das “competências” previstas, pois a definição dos métodos de ensino e aprendizagem ficava a critério dos professores. Esses, por sua vez, pareciam ter dificuldades para definir quais atividades estavam relacionadas ao desenvolvimento de determinadas “competências”, especialmente aquelas referentes ao saber-fazer e ao saber-ser, como dito em um dos casos. Em outro, falou-se que muitos professores tendiam a diversificar pouco as metodologias e que a maior parte das aulas se concentrava no método tradicional (expositivo).

Em nenhum dos casos também foi possível saber, por intermédio dos entrevistados, se existiam critérios de desempenho previamente definidos para avaliar cada uma das “competências” propostas. Tais critérios não estavam explicitados no curso. Se existiam, eram de domínio próprio dos professores. Assim, não foi possível saber se nos cursos se privilegiavam o desempenho e a capacidade de aplicação do conhecimento ou se apenas a sua aquisição propriamente dita. A despeito disso, infere-se que a aquisição do conhecimento é que era privilegiada nos cursos, pois, como verificado em um dos casos, as avaliações aplicadas aos alunos na forma de provas privilegiavam, em sua maior parte, saberes conceituais em detrimento do saber-fazer e do saber-ser. No outro curso, foi dito que havia uma cultura entre os professores de “cobrar” do aluno somente o conhecimento.

Para nenhum dos cursos se pode afirmar que se privilegiava o método de ensino por problema. Em ambos, os professores utilizavam “estudos de casos”, a seu critério. Isso significa que cabia aos professores decidirem por utilizar, ou não, esse tipo de método e eram eles também, basicamente, que desenvolviam tais “casos”.

Em um dos cursos, havia a crença de que os professores tinham dificuldades para trabalhar as “competências” relacionadas ao saber-fazer e ao saber-ser, e por isso eles tendiam a enfatizar a parte conceitual (saber).

A formação dos professores foi apontada como um dos fatores que seriam dificultadores do processo de desenvolvimento de competências. Isso porque, de forma generalizada, eles também tinham passado por processos de formação que privilegiavam a centralização do conhecimento no professor a partir de esquemas de transmissão de conhecimentos, e não de formação de competências. Dessa forma, os professores apresentariam dificuldades para trabalhar o saber-fazer e o saber-ser, por não saber como fazê-lo. Isso, por sua vez, poderia explicar, ao menos em parte, as resistências quanto a mudanças na forma de transmitir o conhecimento e na utilização de novas práticas e novas metodologias.

Sobre a alternância de períodos de formação em empresas com o período de formação no curso, o que se verificou, em ambos os casos, foi a existência da obrigatoriedade de cumprimento do estágio supervisionado em períodos específicos dos cursos.

Práticas de trabalho em grupo eram valorizadas nos dois cursos. Foram citados como exemplos, em um ou outro caso: jogos de empresas, projetos desenvolvidos para feira de empreendedores e trabalho interdisciplinar.

Em apenas um caso falou-se do uso, como meio de ensino e recurso didático, de algum tipo de instrumento utilizado em atividades reais de trabalho. O único exemplo dado foi o uso do software estatístico Minitab.

Em ambos os casos, foi enfatizada a avaliação processual como uma expectativa dos cursos. Isso não impediu, contudo, que alguns professores acumulassem muitos conteúdos para serem avaliados em um número reduzido de avaliações e que valiam muitos pontos.

Nos dois cursos, a avaliação apareceu como formativa da seguinte maneira: se o professor verificasse fracasso generalizado em alguma avaliação, ele poderia invalidar os pontos distribuídos e aplicar outra avaliação. Havia casos de professores que reviam o conteúdo da avaliação antes de reaplicá-la. Contudo, isso não era uma prática generalizada nos cursos, cabendo a cada professor decidir por rever, ou não, os conteúdos e reavaliá-los.

O fato de parte dos alunos carecerem de alguns conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na educação básica foi apontado como uma das dificuldades no processo de formação superior. Nesse sentido, para que o aluno desenvolvesse determinadas competências, era necessário que tivesse adquirido algumas outras anteriormente.

Era percebida a centralização do conhecimento por parte de muitos professores, nos dois casos, ficando o aluno como mero receptor, não autônomo e não sujeito de sua própria formação.

Feitas essas considerações, entende-se que a Pedagogia das Competências não norteava os cursos investigados. Havia indícios de que essa abordagem pedagógica ainda era pouco conhecida. Se, de um lado, alguns de seus elementos estavam presentes nos cursos, de outro, isso não significava que houvesse uma orientação sistematizada e articulada, de forma global, entre todos os elementos que compunham o processo de ensino-aprendizagem. Acrescente-se a isso, que a Pedagogia das Competências, em nenhum dos dois casos, foi citada como a abordagem pedagógica na qual se embasaram as reflexões para a construção ou reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos.

Por fim, ressalta-se que esse trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo. Antes, ele visa proporcionar reflexões a respeito da formação baseada em competências e sobre a sua inserção no âmbito do ensino em Administração.

6. Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 192p. (Tese, Doutorado em Educação).

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunic, Saúde, Educ.*, v.2, p.139-154, fev.1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

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

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 15/98, de 01 de junho de 1998. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF, 01 jun. 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 1999. *Documenta*, Brasília, n.456, set.1999. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 5 out.1999.
- 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.
- CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy>>. Acesso em: 11 ago. 2004.
- GONCZI, Andrew. Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia australiana. In: *Seminário Internacional Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas*. México: CONOCER/OIT, 1996. p.69-77.
- HANDFAS, Anita. Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 02 maio 2004.
- MAMEDE, S. et al. *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Escola de Saúde Pública/São Paulo: Hucitec, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- SEBARROJA, Jaume Carbonell (org.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003. p.25-67.
- VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. 130 p.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

¹ Cf. BRASIL, 1997, p. 28; BRASIL, 1998b, p. 14; BRASIL, 1999, p. 3; BRASIL, 2002, p. 4.

² Graduação não tecnológica.

³ A idéia de currículo integrado tenta contemplar argumentos que se baseiam na necessidade de compreensão global do conhecimento e de maiores parcelas de interdisciplinaridade (RAMOS, 2002).

⁴ Competências transversais são aquelas que se encontram na interseção de diferentes disciplinas.

⁵ Um módulo compreende um conjunto de saberes (técnicos, sociais e atitudinais) ordenados por afinidade formativa. Representa a unidade de oferta educativa.

⁶ A PBL surgiu na década de 1960, no Canadá, e estendeu-se para dezenas de escolas em diversos países. Foi inicialmente concebida para a formação médica, mas vem sendo também adotada para a educação de profissionais dos mais diversos campos, incluindo o ensino de pós-graduação e educação permanente (MAMEDE et al., 2001).

⁷ Um costumava completar a resposta do outro ou então a confirmava com outras palavras. Não houve, em momento algum, divergência de opiniões entre eles.

⁸ Antoni Zabala tem, entre as suas publicações, o livro “Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula”, publicado pela Artmed em 1999.