

## **As Competências na Formação de Alunos do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Autoria:** Rogeria Ghedin Servidei Sant'ana, Amyra Moyzes Sarsur, Simone Costa Nunes,  
Vera Lúcia Cançado Lima

### **Resumo**

O estudo objetivou verificar como foram inseridas as competências no projeto didático-pedagógico e na formação dos alunos da graduação em Administração de uma Universidade Federal. Foram comparadas as competências propostas pelo curso com as das DCN. Procedeu-se à aplicação junto aos alunos, de questionário, originalmente proposto por Godoy et al. (2005), adaptado por Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011). O processo de ensino-aprendizagem foi avaliado sob o olhar do aluno, considerando-se a formação com base em competências. A abordagem foi quantitativa e qualitativa na coleta e análise dos dados. Os resultados apontam para a inserção das competências no curso investigado.

## 1 Introdução

Assim como tem ocorrido em um crescente número de países, o Ministério da Educação (MEC) incluiu entre seus objetivos prioritários para os próximos anos a melhoria na qualidade da educação. Esse desafio tem ganhado força com o crescente apelo da sociedade em prol do desenvolvimento sustentável e equitativo do país (SOUZA, 2003).

De acordo com os dados do Censo 2009 (último divulgado), do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2008 havia 24.719 cursos de graduação no país, incluindo presenciais e à distância. Do total, 3.212 (13%) eram cursos de administração de empresas. (BRASIL, 2009).

Como as necessidades educacionais dos indivíduos têm se alterado perante o mercado de trabalho, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm procurado se adequar às novas demandas. Até o início dos anos 1990, as maiores preocupações das IES centravam-se em possuir um quadro de professores competentes, atualizados em seus conhecimentos e experiências e com perfil de pesquisadores. Contudo, com o passar do tempo, os alunos foram reconhecidos como o centro do processo educativo. Assim, na prática, o trabalho das IES passou do foco no processo de ensino para o processo de ensino-aprendizagem, no qual a ênfase está direcionada à aprendizagem dos alunos (MASETTO et al., 1998).

Na relação aluno/IES existe um misto de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos. As IES, como instituições sociais, definem os comportamentos que esperam dos seus próprios integrantes. Não obstante, as IES são também influenciadas por um conjunto de expectativas que recaem sobre elas, advindas da sociedade. Assim, o modelo de sociedade define o modelo de IES necessário ao atendimento de suas expectativas (LOMBARDI; NODARI, 2008).

No Brasil, fortalecendo a exigência de alteração no planejamento curricular dos cursos de graduação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estipulou, em 1996, que os cursos devem desenvolver nos alunos competências que lhes possibilitem manter-se no mercado de trabalho. Tendo em vista que as mudanças exigem das IES a preparação do cidadão para a sociedade atual, o principal desafio para o docente passou a ser o de mudar sua postura de fornecedor de informações para um mediador disposto a construir novas competências junto aos alunos, em cada momento de interação (CASTELLAIN, 2002).

Nesse contexto, a inserção das competências surge como uma nova abordagem no ensino, no qual as funções de docente e discente se alteram, sendo que o professor fica encarregado não somente de transmitir conhecimentos, como também de possibilitar o desenvolvimento de competências (NUNES; PATRUS-PENA, 2011). Ressalta-se que as competências têm sido um dos temas mais usualmente tratados por estudiosos, consultores e empresários nos últimos anos. Mesmo não se tratando de um termo novo, há uma grande variedade de abordagens e compreensões distintas sobre seu conceito e aplicabilidade (FLEURY; SARSUR, 2007).

É nesse contexto que, no entendimento de Masetto et al. (1998), as IES estão revendo seus currículos de formação profissional, levando em consideração as novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões na sociedade brasileira. Especificamente, para os cursos de graduação em administração, foi sancionada a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual estabelece um conjunto de competências e habilidades que futuros profissionais de administração precisam desenvolver ao longo de sua trajetória na graduação (BRASIL, 2005).

Devido às mudanças ocorridas no mercado de trabalho, os cursos de graduação em administração têm observado a necessidade de superar o modelo de formação, baseado na aquisição de habilidades necessárias ao desempenho das tarefas de cada posto de trabalho.

Nunes e Patrus-Pena (2011) ressaltam que é preciso capacitar os indivíduos de forma que estejam aptos a assumirem trabalhos com níveis mais elevados de competência.

Frente ao exposto, este artigo tem como objetivo avaliar como foram inseridas as competências no projeto didático-pedagógico e no processo de formação dos alunos do curso de graduação em Administração de uma IES pública.

Estudos anteriores, realizados por Godoy et al. (2005), Bitencourt e Klein (2007), Godoy e Forte (2007), Nunes (2007), Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), Regio e Schuch Jr (2011) e Siqueira e Nunes (2011), discutiram essa temática, porém com enfoque em IES privadas. Este estudo traz como contribuição a possibilidade de dar continuidade a essas pesquisas, buscando complementar as informações obtidas e enriquecer o debate no meio acadêmico, avançando ao focar uma instituição pública.

## 2 Considerações sobre Competências

A reflexão em torno da importância das competências iniciou-se na década de 1960, ganhando notoriedade em debates relacionados ao trabalho e à educação, nas décadas de 1970 e 1980. Mesmo não representando uma novidade, passou a ganhar um novo significado – o da sociologia do trabalho - configurando-se como o modelo de competências (PERRENOUD, 2000). Esse modelo de competências visa representar um conjunto de práticas sociais, as quais possuem finalidade de definir a maneira como as organizações empresariais e o mercado de trabalho recrutam, contratam, desenvolvem, promovem, premiam, atribuem valores de remuneração, demitem, orientam políticas de inclusão e exclusão do mercado de trabalho, dentre outros.

É nesse contexto que vêm sendo utilizadas as competências em âmbito empresarial, denominadas por competências organizacionais, as quais, Carbone, Brandão e Leite (2005) descrevem como as habilidades desenvolvidas em um aprendizado coletivo, onde o conhecimento é compartilhado e reproduzido.

A inserção das competências no âmbito empresarial tem como foco preparar a organização para a sobrevivência, frente à ambientes hostis e de constante mudança. A questão é como proceder para que as competências sejam absorvidas (conscientemente ou inconscientemente) por todas as pessoas da organização, e para agregar valor para os clientes. Para que isso ocorra, de acordo com Carbone, Brandão e Leite (2005), deve-se necessariamente investir em aprendizagem e educação.

Do ponto de vista das competências individuais, Perrenoud (1999) assegura que possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podem-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos. Para Perrenoud (2000, p. 7), a competência individual consiste na “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Segundo Ramos (2002), a competência não pode ser analisada apenas por aspectos de conhecimentos e habilidades, pois estes devem estar associados a uma maneira particular de laborar. Deve-se atentar para as práticas organizacionais laborais, bem como para o desenvolvimento de experiências e vivências do indivíduo, levando-se em consideração que, conforme Zarifian (2001) afirma o indivíduo particular constrói sua competência por meio da vivência, do contato com variadas fontes de conhecimentos, especialidades e experiências, por meio de seu autodesenvolvimento.

De acordo com Perrenoud (2002), o desenvolvimento das competências individuais está associado a um conjunto complexo que envolve os atributos do trabalhador individualmente, os fatores que estão presentes no nível da organização e aqueles que atuam no nível das políticas econômicas, tecnológicas e de desenvolvimento de um país.

Freitas e Brandão (2005) entendem que o desenvolvimento das competências se dá por intermédio da aprendizagem, natural ou induzida, envolvendo a obtenção de conhecimentos, habilidades e atitudes. A aprendizagem, nesse caso, seria o processo pelo qual se adquire a competência, enquanto o desempenho da pessoa no trabalho representaria uma aplicação prática de suas competências, uma manifestação daquilo que aprendeu ao longo de sua vida.

O processo de ensino-aprendizagem é elemento importante para a aquisição de competências para a vida, por meio da participação ativa e responsável na sociedade, bem como para o trabalho, visando uma *performance* autônoma e criativa, com a utilização da capacidade crítica e da aplicação de conhecimentos técnicos. De acordo com Vargas, Casanova e Montanaro (2001), a formação de competências pode reforçar os conhecimentos adquiridos durante a vida do indivíduo, mas que não foram completamente desenvolvidos. Portanto, o desenvolvimento das competências ocorre de forma individualizada, de acordo com as particularidades de cada pessoa/organização na qual a mesma está sendo desenvolvida.

### 2.1 Inserção das Competências na Educação

Apesar de haver indícios de que a formação por competências tenha surgido nos Estados Unidos, na década de 1920, esse conceito só passou a se destacar na década de 1960 ao ser retomado o debate relacionado ao distanciamento do ensino acadêmico com a realidade da vida e do mercado de trabalho. Um dos percussores de tal discussão foi David McClelland, que reivindicava que as provas acadêmicas tradicionais não condiziam com as exigências do mercado externo às instituições de ensino, o que, conseqüentemente, não preparava os indivíduos para o trabalho e o êxito na vida. Então, McClelland defendia a busca por variáveis que pudessem melhor prever os resultados da educação realizada. Foi nessa perspectiva que emergiu, na década de 1970, o movimento do ensino baseado em competências (NUNES, 2007). Competência, segundo Perrenoud (2000) está relacionada à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.

Em âmbito nacional, o governo, preocupado com a qualidade do ensino, aprovou uma nova LDB em 1996 que, por sua vez, estabeleceu o Conselho Federal de Educação (CFE). Entre as atribuições do CFE está a fixação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dos conteúdos mínimos e da duração dos cursos superiores, cujas profissões estejam regulamentadas em lei como, por exemplo, a Administração. As DCN estabelecem o desenvolvimento de competências que possibilitem ao indivíduo o crescimento laboral (BRASIL, 2005).

No entendimento de Castellain (2002), a nova LDB deixa nítida a intenção da mudança de paradigma, sendo abandonada a vertente do acúmulo de conhecimentos, partindo para a construção das diferentes competências, indispensáveis para viver no novo século.

O ensino com enfoque no desenvolvimento de competências, conforme Zabala e Arnau (2010) exige não só a alteração das metodologias, como também a reorganização da arquitetura didática da formação, incluindo-se a análise das demandas, a definição de objetivos, a seleção e a definição dos conteúdos e a avaliação. Contudo, não existe uma metodologia pré-estabelecida para o ensino por competências. O que se tem são critérios gerais que podem ser utilizados como orientadores das estratégias metodológicas. A formação baseada em competências deve tratar como conteúdos não apenas os conhecimentos conceituais, mas também, os de procedimento (saber-fazer) e os de atitude (saber-ser).

De acordo com Araújo (2001), os conteúdos disciplinares devem associar a conceitualização (saber) ao saber-fazer e ao saber-ser, de forma a desenvolverem nos alunos atitudes, comportamentos, hábitos e posturas que possibilitem melhor capacidade de trabalho. Araújo (2001) ainda esclarece que devem ser alternados os períodos de formação conceitual e de formação prática, por meio da vivência dos alunos, tanto nas IES como nas empresas.

Assim, pode-se enfatizar o ensino por problema, possibilitando a mobilização combinada de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais ou simuladas.

Por fim, Fischer, Waiandt e Silva (2008) apontam 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.

### 3 Metodologia

Para cumprir o objetivo definido neste artigo, foi realizado um estudo de caso, de caráter descritivo (YIN, 2005), no curso de Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais. A pesquisa utilizou informações tanto de fontes secundárias (projeto didático-pedagógico do curso e DCN) quanto primárias (entrevista e questionário).

O projeto didático-pedagógico foi analisado como o intuito de se levantar as competências propostas pelo curso, buscando-se verificar a sua correspondência com aquelas definidas pelo MEC nas DCN.

Posteriormente, procedeu-se a aplicação de um questionário aos alunos. Trata-se de questionário criado a partir da adaptação do instrumento original utilizado na pesquisa de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), que, por sua vez, haviam adaptado o questionário construído por Godoy et al. (2005). Destaca-se que o instrumento utilizado por Godoy et al. (2005) foi reaplicado por Bitencourt e Klein (2007) e por Regio e Schuch Jr (2011). Justifica-se a utilização deste instrumento de pesquisa pela possibilidade de gerar comparações entre os resultados, enriquecendo as informações obtidas. Além disso, essa opção permitiu dar continuidade às pesquisas anteriormente realizadas, contribuindo para o fortalecimento do modelo proposto.

O questionário foi composto por questões demográficas e questões relativas à percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de competências no curso, totalizando 45 questões. Ressalta-se que a questão 19 apresenta-se subdividida em 33 afirmativas, em uma escala do tipo *Likert*, com seis alternativas de respostas (discordo totalmente, muito ou pouco e concordo totalmente, muito ou pouco). Manteve-se no questionário a divisão por blocos conforme o estudo de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), a saber: I - Dados gerais do respondente; II - Competências e habilidades desenvolvidas no Curso de Graduação em Administração da UFJF; III - Processo de Ensino-aprendizagem; IV - Processo de Avaliação; V - Papéis dos sujeitos. Entre as adaptações realizadas tem-se a duplicação de afirmativas na questão 19, pois se constatou que as originais apresentavam, em alguns casos, duas variáveis em uma só questão.

Para a aplicação do questionário definiu-se como amostra inicial todos os alunos matriculados entre o sétimo e o décimo período do referido curso. A escolha pelos períodos deveu-se ao fato de se constituírem-se como os últimos, sendo que o curso diurno finaliza-se em nove períodos e o noturno finaliza-se em dez períodos. Essa escolha justifica-se, pois alunos em final de curso têm maior chance de já terem desenvolvido a maioria das competências propostas no curso.

O total de alunos matriculados nos períodos citados é de aproximadamente 160 alunos. Contudo, como a pesquisa foi realizada próximo à data de finalização de uma greve das universidades federais no ano de 2012, alguns alunos ainda não estavam frequentando as aulas, tendo sido aplicado o questionário a 102 alunos. Como dois questionários não foram respondidos por completo, a amostra final foi representada por 100 alunos (62,5% do total de alunos matriculados). Dessa forma, a amostra configura-se como não-probabilística.

Os dados oriundos dos questionários foram tratados por meio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 12.0. Foram utilizadas técnicas de análises quantitativo-descritivas (BITENCOURT; KLEIN, 2007; GODOY; FORTE, 2007; NUNES;

PATRUS-PENA; DANTAS, 2011; REGIO; SCHUCH JUNIOR, 2011) e de análise fatorial (BITENCOURT; KLEIN, 2007; GODOY; FORTE, 2007; REGIO; SCHUCH JUNIOR, 2011) para a formulação dos resultados, conforme sugerido nos estudos mencionados.

Ao final do processo de coleta de dados junto aos alunos, visando enriquecer as informações da pesquisa quantitativa, foi realizada entrevista com o diretor da Faculdade de Administração. Pretendia-se entrevistar também o coordenador pedagógico do curso, porém ele encontrava-se ausente, em função da conclusão do seu curso de doutorado. Para tanto, foi utilizado um roteiro semiestruturado, construído por Nunes (2007), dividido em quatro blocos: I - organização curricular; II - métodos de ensino/aprendizagem; III - processo de avaliação; IV - papéis dos sujeitos. A entrevista foi gravada em áudio digital e posteriormente transcrita para análise qualitativa.

#### 4 Apresentação e Discussão dos Resultados

A análise do projeto pedagógico do curso de Administração da UFJF permitiu levantar as competências que ele propõe formar. Com o intuito de compará-las com as competências e habilidades propostas nas DCN foi elaborado o Quadro 1.

**Quadro 1: Competências e habilidades estabelecidas pelas DCN do curso de graduação em Administração e das propostas pelo curso da UFJF.**

DCN	Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UFJF
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.	Compreender o meio social, político, econômico e cultural que envolve as diferentes organizações e seus contextos administrativos, capacitando-se a tomar decisões complexas nesse ambiente diversificado e interdependente.
II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	Analisar as estruturas física e funcional da organização, atuando profissionalmente e desenvolvendo atividades próprias do administrador.
III - Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	Analisar as estratégias organizacionais, planejando em meio a ameaças e oportunidades e empreendendo com criatividade, flexibilidade e adaptabilidade.
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.	Projetar sistemas de gestão, ordenando programas e atividades, identificando e dimensionando os riscos para a tomada de decisões, preparando-se para lidar com modelos de gestão inovadores.
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.	Avaliar a qualidade dos processos e dos produtos, bem como a dinâmica do mercado consumidor.
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.	Desenvolver a capacidade empreendedora e criativa para manter e fidelizar clientes, conquistar novos mercados.
VII - Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.	Desenvolver trabalhos com equipes multifuncionais e interdisciplinares, gerindo recursos humanos e materiais.
VIII - Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	Articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional na direção e planejamento de pesquisas e estudos voltados à construção permanente do saber administrativo.

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2005) e do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da Universidade

Pode-se constatar que há relação entre as propostas do projeto e as exigências das DCN, porém não há uma correspondência direta na elaboração do texto, como se observa no Quadro 1.

A justificativa dada pelo entrevistado para essa falta de correspondência é que o projeto pedagógico do curso foi elaborado em data anterior à de aprovação das DCN em 2005. Segundo ele, o projeto pedagógico do curso é passível de sofrer dois tipos de alterações, [...] as grandes – que visam revisar o projeto e realizar profundas mudanças curriculares, que ocorrem com menos frequência, e; as pequenas – que se referem às pequenas alterações/substituições de disciplinas e cancelamentos de disciplinas obrigatórias ou transformações de disciplinas obrigatórias em eletivas e vice-versa, que ocorrem com maior frequência (Diretor da Faculdade de Administração).

Segundo esse entrevistado, a última grande alteração envolvendo o projeto pedagógico do curso ocorreu no ano de 2000. Porém, nos últimos 12 anos, o projeto foi submetido a, em média, sete ou oito pequenas alterações. Então, levando-se em consideração a data dessa última grande alteração, pode-se explicar esse descompasso entre as competências presentes no projeto e aquelas que constam nas DCN.

É importante destacar que o curso de Administração já se preocupava com o desenvolvimento das competências desde o ano de 2000. Essa informação corrobora resultado da pesquisa de Nunes (2007), que verificou que algumas IES inseriram a noção de competências em seus cursos antes mesmo da publicação das DCN. Tal autora infere que essas IES “estavam buscando adequar-se às diretrizes que já estavam sendo sinalizadas pelas propostas das Comissões de Especialistas do MEC” (NUNES, 2007, p. 169), criadas a partir de 1997.

#### **4.1 Dados Gerais dos Respondentes**

Os dados demográficos indicam o seguinte perfil predominante para os alunos do curso de graduação em Administração da UFJF: homens (59%); com idade entre 20 e 25 anos (90%); matriculados no nono período (48%) ou sétimo período (40%); no curso noturno (61%); que exercem algum tipo de atividade remunerada (84%); e concentrados no setor administrativo das empresas em que atuam (69%). Além disso, a maioria possui renda própria entre R\$501 e R\$1.000 (40%); renda familiar média entre R\$2.001 e R\$4.000 (40%); é solteira (96%); não possui filhos (97%); reside em casa própria (57,8%); e é natural de Juiz de Fora (62%).

Houve prevalência de discentes que cursaram o ensino médio em escolas particulares (57%) e que fizeram curso preparatório para o vestibular (56%). A taxa de 43% de alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas corrobora o que foi explicado pelo entrevistado nesta pesquisa. Ele afirmou que até poucos anos atrás, quase a totalidade dos alunos era oriunda de escolas particulares de qualidade, pois eram os que conseguiam aprovação no vestibular. Mas, com a implantação do sistema de cotas, um número maior de alunos egressos de escolas públicas tem conseguido ingressar no curso de Administração.

Os principais motivos que levaram os discentes a escolherem a UFJF foi a qualidade do ensino (54%) e o fato de ser uma instituição de ensino pública (39%). Já a escolha pelo curso de Administração deveu-se principalmente à aptidão pessoal (59%), seguida pela oportunidade no mercado de trabalho (32%), o que corrobora os achados de Bitencourt e Klein (2007), mas discorda do estudo de Godoy e Forte (2007), no qual prevaleceu a oportunidade no mercado de trabalho (41,95%), seguida da aptidão pessoal (37,41%).

#### 4.2 Competências e Habilidades Desenvolvidas no Curso de Administração

Com a finalidade de substituir o conjunto inicial de 33 variáveis (afirmativas) constantes na questão 19 do questionário aplicado aos alunos, realizou-se a análise fatorial, que, segundo Hair et al. (2005), consiste em uma técnica estatística multivariada que reduz um número elevado de variáveis, que podem ser, então, denominadas de fatores. Essa análise possibilita identificar dimensões latentes entre as diversas variáveis, combinando-as em alguns fatores, os quais proporcionam uma interpretação mais compreensível por meio de padrões e direções comuns.

Foi aplicado o teste *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que estabelece uma comparação entre as correlações simples e as parciais observadas. Resultados com valor próximo a 1 indicam que os coeficientes de correlações parciais são pequenos e, portanto, passíveis da realização de análise fatorial (BITENCOURT; KLEIN, 2007; REGIO; SCHUCH JUNIOR, 2011). Neste estudo, foi obtido um KMO de 0,85, demonstrando boa adequação dos dados para a análise fatorial.

A análise fatorial possibilitou que as 33 variáveis contidas na questão 19 fossem agrupadas por meio da identificação de uma relação entre as mesmas. Utilizando-se uma solução à cinco fatores foram excluídas quatro variáveis que tiveram carga inferior a 0,5 em módulo (valor absoluto), procedimento seguido por Bitencourt e Klein (2007). É válido citar que a variável “transferir conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho” apresentou carga superior a 0,5 em dois fatores (2 e 3), sendo essa afirmativa considerada nos resultados de dois grupos de competências. Isso ocorre porque na análise fatorial não são consideradas cargas máximas e sim aquelas que atingem o carregamento. Nesse caso, cargas que ficaram acima de 0,5, conforme observado na Tabela 1.

Para que os fatores pudessem ser estabelecidos, utilizou-se o Método de Rotação *Varimax*, que maximiza a soma das variâncias das cargas fatoriais, fornecendo uma distinta separação entre os fatores, conhecida como Solução de Fator com Rotação (HAIR et al., 2005). Além disso, como descrito por Bitencourt e Klein (2007), é importante estabelecer o nível de significância para a interpretação das cargas fatoriais, utilizando-se para tanto, o coeficiente *Alpha* de *Cronbach* para cada fator. Segundo Hair et al. (2005), valores superiores a 0,7 são satisfatórios e credenciam os dados.

**Tabela 1:**  
**Resultados da análise fatorial**

VARIÁVEIS	(continua)				
	FATORES/CARGAS FATORIAIS				
	1	2	3	4	5
Ter visão humanística que me habilita a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que estou inserido e a tomar decisões.	<b>0,628</b>	0,373	0,037	-0,090	0,114
Ter visão global que me habilita a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que estou inserido e a tomar decisões.	<b>0,604</b>	0,460	0,087	-0,033	0,111
Atuar preventivamente.	<b>0,560</b>	0,278	0,191	0,093	0,346
Refletir criticamente sobre a esfera dos grupos, organizações e instituições.	<b>0,625</b>	0,218	0,109	-0,045	0,325



(conclusão)

VARIÁVEIS	FATORES/CARGAS FATORIAIS				
	1	2	3	4	5
Atuar criticamente sobre a esfera dos grupos, organizações e instituições.	<b>0,631</b>	0,084	0,265	0,144	0,278
Ter uma postura ética frente aos desafios socioempresariais.	<b>0,845</b>	-0,022	0,288	-0,006	0,104
Ter uma postura cidadã frente aos desafios socioempresariais.	<b>0,777</b>	0,129	0,119	0,192	-0,022
Promover o desenvolvimento humano, visando à melhoria de vida nas organizações.	<b>0,600</b>	0,295	0,031	0,380	0,129
Identificar problemas.	0,379	<b>0,664</b>	0,006	0,175	0,274
Desenvolver soluções.	0,234	<b>0,787</b>	0,059	0,143	0,278
Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e resultados.	0,222	<b>0,732</b>	0,137	0,183	0,183
Elaborar e propor modificações nos processos de trabalho	0,130	<b>0,657</b>	0,342	0,057	0,187
Ter flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais	0,304	<b>0,566</b>	0,182	0,341	0,143
Selecionar estratégias adequadas de ação, visando atender aos interesses organizacionais.	0,015	<b>0,564</b>	0,262	0,499	0,052
Transferir conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	0,142	<b>0,636</b>	<b>0,573</b>	-0,014	-0,029
Aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho	0,237	0,399	<b>0,662</b>	0,123	0,031
Gerenciar informações encontradas no mundo do trabalho e na vida cotidiana, visando o desenvolvimento organizacional.	0,220	0,346	<b>0,515</b>	0,301	0,251
Raciocinar de forma lógica, crítica e analítica estabelecendo relações formais e causais entre os fenômenos produtivos, administrativos e de controle.	0,091	0,166	<b>0,640</b>	0,172	0,356
Expressar-me e comunicar-me de forma compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	0,162	0,079	<b>0,679</b>	0,251	0,120
Transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e meu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais	0,289	0,044	<b>0,624</b>	0,397	0,215
Planejar, organizar e estabelecer métodos para gerenciar meu tempo e espaço de trabalho.	0,201	0,137	0,078	<b>0,682</b>	-0,103
Ter determinação, vontade política e administrativa.	0,142	0,141	0,479	<b>0,503</b>	0,365
Elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.	0,077	0,120	0,421	<b>0,661</b>	-0,011
Realizar consultoria em gestão e Administração.	-0,073	0,248	0,140	<b>0,712</b>	0,332
Emitir pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	-0,023	0,012	0,155	<b>0,771</b>	0,193
Ter vontade de aprender.	0,252	0,299	0,159	-0,051	<b>0,718</b>
Ter vontade de buscar o contínuo aperfeiçoamento profissional.	0,168	0,085	0,438	0,035	<b>0,640</b>
Ter iniciativa.	0,234	0,209	0,204	0,166	<b>0,643</b>
Ter criatividade	0,141	0,156	0,018	0,241	<b>0,770</b>
<b>Percentual de variância explicada pelos fatores</b>	<b>15,1%</b>	<b>15%</b>	<b>12%</b>	<b>11,60%</b>	<b>10,60%</b>
<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>0,882</b>	<b>0,890</b>	<b>0,850</b>	<b>0,820</b>	<b>0,805</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Marcações enfatizam os fatores para os quais houve carregamento das afirmativas.

Após a obtenção dos resultados da análise fatorial e reconhecimento dos cinco fatores que explicam 64,3% da variância, pôde-se analisar as afirmativas que estavam agrupadas em cada um deles e nomeá-las de acordo com a interpretação de suas características, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2: Descrição dos fatores estabelecidos na pesquisa**

Fator	Descrição
Fator 1 – Competência ética e de valores.	Considerar os princípios éticos e morais que norteiam sua relação com a sociedade e com as organizações, tendo consciência de sua responsabilidade social na tomada de decisões com vistas ao desenvolvimento humano.
Fator 2 – Competência para a solução de problemas.	Identificar problemas e pensar estrategicamente em sua solução, com vistas a agregar valor aos processos de trabalho e construindo novas oportunidades para o alcance do sucesso nos resultados e do cumprimento de metas de acordo com os interesses organizacionais.
Fator 3 – Competência de raciocínio lógico e de relacionamento interpessoal.	Aplicar conhecimentos técnicos de forma lógica e analítica, estabelecendo relações formais e causais entre as diversas áreas organizacionais, bem como, transferir conhecimentos e informações, por meio de relações interpessoais adequadas ao ambiente de trabalho.
Fator 4 – Competência técnico-profissional.	Ter capacidade de realizar tarefas e atividades de consultoria, pareceres, perícias operacionais e estratégicas, visando o desenvolvimento e implantação de projetos e/ou produtos, sempre organizando o próprio tempo e espaço de trabalho.
Fator 5 – Competência para o autodesenvolvimento.	Ter interesse no próprio desenvolvimento, por meio de atualização/capacitação rotineira, bem como ter vontade de aprender, iniciativa e criatividade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os fatores encontrados nesta pesquisa se aproximam daqueles obtidos no estudo de Bitencourt e Klein (2007). Enquanto os fatores 1, 2, 4 e 5 são similares nos dois trabalhos, o fator 3 incorporou os fatores 5 e 6 da pesquisa de Bitencourt e Klein (2007). A análise fatorial chegou a seis fatores no trabalho dessas autoras.

Em comparação com o trabalho de Godoy et al. (2005), os fatores 1, 2 e 4 são similares nas duas pesquisas, ressaltando que o fator 1 foi denominado Competência Social no estudo de Godoy et al. (2005) e que, em tal trabalho, foram obtidos quatro fatores como resultado da análise fatorial.

Levando-se em consideração que as afirmativas encontram em escala de seis pontos, variando de concordância/discordância, estabeleceram-se três classes de frequência para facilitar sua interpretação, baseando-se em Bitencourt e Klein (2007) e em Godoy e Forte (2007). Assim, as seis alternativas foram aglutinadas da seguinte forma: 1) Grande Discordância (GD) – abrangendo as opções discordo totalmente e discordo muito; 2) Posicionamento Incerto (PI) – aglutinando discordo pouco e concordo pouco; 3) Grande Concordância (GC) – abrangendo concordo muito e concordo totalmente.

A maioria das competências e habilidades do fator Competência ética e de valores indicou grande concordância (variando entre 52% e 69%), sendo que em apenas duas afirmativas prevaleceu o posicionamento incerto (53% e 54%). Esses achados corroboram os resultados encontrados por Bitencourt e Klein (2007), nas quais a grande concordância obteve taxas entre 63,3% e 73,3% para esse fator.

Já para as habilidades e competências inseridas nos fatores Competência para a solução de problemas, Competência de raciocínio lógico e de relacionamento interpessoal e Competência para o autodesenvolvimento, todas as afirmativas obtiveram grande concordância por parte dos respondentes (variando entre 50% e 72%, 48% e 65%, e 56% e 80%, respectivamente).

Para três afirmativas inseridas no fator Competência técnica e profissional houve prevalência do posicionamento incerto por parte dos respondentes (variando entre 45% e 49%), o que demonstra que o desenvolvimento de tais competências e habilidades não está sendo observado claramente pelos mesmos. Estes achados são semelhantes aos do estudo de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), no qual essas três afirmativas foram as pior avaliadas pelos alunos, indicando que o desenvolvimento das competências não está sendo percebido

pelos alunos. Esses resultados permitem inferir que tanto as IES públicas como as IES privadas estão com dificuldades em desenvolver o mesmo tipo de competências nos alunos.

Apesar de o desenvolvimento das competências técnicas e profissionais não estar sendo claramente observado pelos discentes, o entrevistado considera que o direcionamento dado no curso para formar as competências nos alunos vem trazendo bons resultados, pois na última avaliação do MEC a nota obtida pelo curso foi A em todos os quesitos – aluno, infraestrutura e professor.

### 4.3 Processo de Ensino-Aprendizagem

Em relação às atividades acadêmicas gerais, apenas duas foram realizadas pela maioria dos alunos pesquisados, sendo elas: palestras (92%) e estágio (77%), o que corrobora os achados de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011). A atividade encontros ou congressos acadêmicos foi realizada pela metade dos respondentes (50%) e a atividade encontros ou congressos estudantis foi realizada por quase metade (48%) dos depoentes da amostra, o que difere dos dados obtidos no estudo de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), no qual essas atividades foram realizadas por 38,7% e 36,6%, respectivamente. A maior participação dos alunos em eventos acadêmicos e estudantis pode denotar diferenças de interesses entre alunos de IES privadas e públicas, além da possibilidade de, nas IES públicas, haver maior divulgação e estímulo à participação em eventos dessa natureza, dada a forte ênfase em pesquisa.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, o entrevistado relatou que se procura estabelecer uma relação de atuações práticas, extrapolando os limites da sala de aula e dos métodos expositivos, por meio de atividades relacionadas com as empresas e com o mercado, bem como de seminários, debates de teorias, estudos de caso e da empresa Júnior. Não obstante, ele afirmou que ainda prevalece o método tradicional: “... mais da metade das nossas relações de ensino-aprendizagem se dão através de um método mais tradicional [...], com o professor fazendo suas aulas expositivas.” (Diretor da Faculdade de Administração). Essa observação corrobora achados das pesquisas de Siqueira e Nunes (2011) e de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011).

O entrevistado ressaltou que a utilização dos recursos/procedimentos didático-pedagógicos está associada à autonomia dos professores: “... Aqui tem que levar com muito jeito [...] é um negócio que, no máximo, você sugere para o professor, indica, mas não consegue determinar (Diretor da Faculdade de Administração). Logo, infere-se que o desenvolvimento das competências pode ser reduzido, levando-se em consideração a resistência de alguns docentes com a proposta, ainda que esteja inserida no projeto pedagógico do curso. Para que essa autonomia dos professores não afete o desenvolvimento das competências nos alunos, é necessário que todos estejam conscientes e engajados com esse propósito.

Além disso, quando os alunos foram solicitados a enumerarem os recursos/procedimentos utilizados pelos professores em sala de aula com números de 1 a 13, de forma a estabelecer um *ranking* dos mais utilizados, obteve-se: 1º) aula expositiva; 2º) aula expositiva/dialogada; 3º) estudo dirigido; 4º) seminário; 5º) estudo de caso; 6º) exercício; 7º) debate; 8º) filme; 9º) trabalho de campo; 10º) trabalho interdisciplinar; 11º) dramatização; 12º) visita técnica, e; 13º) jogos.

As cinco primeiras posições, bem como, a sétima, a nona e a décima estão exatamente nas mesmas posições no *ranking* estabelecido pelo estudo de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), o que demonstra que os recursos/procedimentos utilizados nos cursos de Administração em IES públicas e particulares, em alguns casos, podem se equiparar.

Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011) ressaltam que a formação por competências exige o uso de distintas estratégias metodológicas, incluindo-se métodos alternativos aos

expositivos tradicionais, de forma que as particularidades das competências a serem desenvolvidas sejam consideradas. Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (2000) aponta que ferramentas que aproximem o aluno da realidade organizacional são primordiais para o desenvolvimento das competências, sendo que uma das formas de realizar essa aproximação é por meio do estágio. O estágio é obrigatório no curso de Administração da UFJF e foi realizado por 78% dos pesquisados, sendo que a maioria o fez durante mais de dois semestres. Ressalta-se que os 22% de alunos que relataram não ter realizado essa atividade podem estar incluídos no grupo do sétimo período, já que o estágio é realizado no oitavo período do curso.

Em suma, verifica-se que o curso investigado tem buscado utilizar recursos/procedimentos que possibilitem o desenvolvimento das competências nos alunos, porém ainda há limitações na utilização de tais instrumentos, em especial por decisão do professor.

#### 4.4 Processo de Avaliação

O processo de avaliação está associado a cada disciplina, individualmente, sendo que algumas privilegiam a aquisição de conhecimentos e outras o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme percebe o entrevistado.

Para os alunos, quando questionados sobre quais fatores os professores buscam verificar no momento da avaliação, há prevalência para a aquisição de conhecimentos e habilidades (41%), seguido de apenas conhecimentos (32%). Estes achados também foram obtidos por Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), porém na ordem contrária, ou seja, maior ênfase na avaliação apenas dos conhecimentos. Tal ocorrência pode ser justificada baseando-se em Masetto (2003), segundo o qual a aula expositiva é muito utilizada pelos docentes com a finalidade de transmissão e explicação de informações aos discentes. Dessa forma, os alunos acabam por serem submetidos à passividade do aprendizado, sendo também avaliados com base em conteúdos mais conceituais.

Zabala e Arnau (2010) reforçam a perspectiva de que a formação baseada em competências deve tratar como conteúdos não apenas os conhecimentos conceituais, mas também os de procedimento (saber-fazer) e os de atitude (saber-ser).

Houve prevalência de pesquisados (59%) que acreditam que na maioria/todas as disciplinas o resultado obtido nas provas é comentado pelo professor. Contudo, quando o desempenho dos alunos é ruim, 77% dos mesmos citaram que na minoria/nenhuma disciplina o conteúdo é explicado novamente. Isso corrobora também achados de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), demonstrando que o processo de formação não é formativo. Não são levadas em consideração as habilidades, a compreensão dos conteúdos e desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois a avaliação possui caráter de terminalidade.

Tal indício se fortalece ao observar que a prova com desempenho ruim dos alunos não é substituída pela aplicação de uma nova avaliação - 72% dos alunos afirmaram que isso acontece em minoria/nenhuma das disciplinas.

Cada professor tem um critério [de avaliação] na sua disciplina. A única regra geral que existe é que o aluno tem que ter, no mínimo, 60% de aproveitamento nas disciplinas. [...] Existe uma prática entre os professores, é uma famosa prova substitutiva da Universidade, [...] os professores são estimulados a utilizarem esse método; ou seja, então dentro da disciplina, ainda eu dou a chance de o aluno fazer uma prova para substituir uma nota que ele não foi muito bem. [...] Trata-se de uma convenção que atinge quase a totalidade das disciplinas (Diretor da Faculdade de Administração).

Contudo, observa-se que a utilização da prova substitutiva, de acordo com os alunos, está restrita a algumas disciplinas, não corroborando a afirmativa do entrevistado. Ressalta-se que a aplicação de nova avaliação não deve ser tida apenas como uma forma de substituição de um mau desempenho, de uma nota ruim, mas sim como forma de analisar se o que não havia sido absorvido anteriormente, após uma nova abordagem, foi aprendido da forma como deveria. Dessa forma, a avaliação teria um caráter formativo, possibilitando que os resultados guiem e otimizem as aprendizagens em andamento (MELCHIOR, 2003).

#### 4.5 Papéis dos Sujeitos

Em relação aos papéis dos sujeitos, os alunos foram questionados se o professor busca centralizar a aula no conhecimento do aluno, agindo como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, sendo constatado que a maioria (67%) acredita que isso ocorre na maioria/todas as disciplinas. Tal constatação pode ser complementada pela opinião do entrevistado, que acredita que “uma grande maioria dos professores está conseguindo romper o sistema tradicional, onde o professor era o único sujeito e o aluno era totalmente passivo no processo de ensino-aprendizagem” (Diretor da Faculdade de Administração). Esse resultado contraria aquele encontrado por Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), pois nesse estudo a maioria dos alunos entende que os professores centralizam a aula em si mesmos.

Além disso, os alunos foram perguntados se o professor estimula a autonomia dos alunos, quando então os percentuais para maioria/todas as disciplinas e minoria/nenhuma disciplina estiveram próximos (52% e 48%, respectivamente), o que demonstra a divisão de opiniões entre os pesquisados.

É importante ressaltar que houve prevalência de alunos que acreditam que o fato do professor estar aberto a sugestões, visando adaptar a metodologia à realidade/perfil da turma, está associada a minoria/nenhuma disciplina (56%). Uma justificativa para esse achado foi dada pelo entrevistado, que ressaltou que diversas disciplinas são ministradas por professores que estão inseridos no quadro de outros cursos da instituição como, por exemplo, o de Economia. Tal fato, segundo ele, acaba por limitar a flexibilidade metodológica a ser aplicada nas diferentes turmas, levando-se em consideração que o professor, em geral, tem estabelecidas as metodologias a serem aplicadas com vistas às suas disciplinas, e não às turmas nas quais se insere.

Em relação aos principais responsáveis para o sucesso ou fracasso no desenvolvimento das competências nos alunos, a maioria dos discentes relatou que estão associados a ambos, professor e aluno, com 70% e 66% respectivamente, o que corrobora os achados no estudo de Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011).

#### 5 Conclusão

Esta pesquisa tem o objetivo de verificar como foram inseridas as competências no projeto didático-pedagógico e no processo de formação dos alunos do curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Com a realização desta pesquisa foi possível dar continuidade aos estudos realizados por Godoy et al. (2005), Bitencourt e Klein (2007), Godoy e Forte (2007), Nunes (2007), Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011) e Regio e Schuch Júnior (2011), os quais também tiveram por finalidade analisar a inserção das competências em cursos de graduação em Administração de diversas IES, localizadas em regiões distintas do país.

Pode-se concluir que o projeto didático-pedagógico do curso de graduação em Administração da UFJF descreve as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, porém não há correspondência direta entre o texto do projeto do curso e as DCN.

A maioria dos alunos tem percebido o desenvolvimento de competências éticas e de valores, competências para a solução de problemas, competências de raciocínio lógico e de

relacionamento interpessoal e competências para o autodesenvolvimento. Contudo, na percepção dos alunos o desenvolvimento de algumas competências não é claramente observado, como elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações, realizar consultoria em gestão e Administração e emitir pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Analisando-se o processo de ensino-aprendizagem a partir dos princípios da formação por competências, observou-se uma utilização limitada de diferentes recursos/procedimentos didático-pedagógicos em sala de aula, prevalecendo o tipo de aula expositiva.

Apesar de a formação por competências exigir a utilização de distintas estratégias metodológicas, constatou-se que no curso de graduação em Administração da UFJF a utilização de diferentes metodologias depende da escolha do professor. Logo, para que a sua autonomia não afete o desenvolvimento das competências nos alunos, é necessário que todos estejam conscientes e engajados nesse propósito.

Em relação ao processo de avaliação do curso pode-se afirmar que são enfatizadas as aquisições de conhecimentos (saber conceitual) e habilidades (saber-fazer). Portanto, a aquisição das atitudes (saber-ser) não é percebida pelos discentes durante as avaliações.

Tendo em vista as competências cujo desenvolvimento foi menos percebido (elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações, realizar consultoria em gestão e Administração e emitir pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais), sugere-se que haja maior aproximação dos alunos com situações que simulem a realidade do mercado de trabalho, visando melhor desenvolver essas competências que estão deficientes. Tal aproximação pode dar-se por meio de visitas técnicas a empresas, trabalhos de campo, dramatização, dentre outros.

Especificamente para o curso de graduação em Administração da UFJF, entende-se a dificuldade de negociação por parte da coordenação do curso com os docentes, conforme explicitado pelo diretor da Faculdade, principalmente levando-se em consideração tratar-se de uma instituição pública, na qual a relação entre professores e coordenação se dá de uma forma mais corporativa e menos hierárquica. Seria preciso o estabelecimento de uma maior aproximação dos docentes com o desenvolvimento das competências estabelecidas no projeto didático-pedagógico, de forma a obterem sucesso no cumprimento do que está estabelecido no projeto e, conseqüentemente, no alcance dos objetivos do curso de graduação em Administração.

Concluiu-se que, ainda que o desenvolvimento das competências e habilidades seja percebido no curso de graduação em Administração da UFJF, o mesmo não se encontra totalmente aderente ao modelo de formação por competências. Assim, torna-se necessário que os docentes do curso possam ser conscientizados dos objetivos do mesmo em relação ao desenvolvimento de competências nos alunos, visando maior integração entre as disciplinas e uma alteração, em longo prazo, das metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas.

Finalizando, convém ressaltar que este estudo apresentou como limitação o fato de não verificar o posicionamento dos docentes em relação à inserção das competências no curso de graduação em administração da UFJF, baseando-se apenas na análise do projeto didático-pedagógico, na entrevista com o diretor e na percepção dos alunos. Contudo, os resultados encontrados podem auxiliar e servir de embasamento para novas pesquisas, sendo a abordagem aos docentes sugerida para estudos futuros. É importante que novos estudos sejam realizados, visando associar os resultados encontrados nesta pesquisa com os achados de novas investigações que possam, inclusive, analisar a opinião dos docentes em relação ao desenvolvimento das competências nos cursos de graduação em administração.

## Referências

- ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**, 2001, 192 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.
- BITENCOURT, C.C.; KLEIN, M.J. Desenvolvimento de competências: a percepção dos egressos do curso de Graduação em Administração. In: EnAnpad, 31, 2007, Rio de Janeiro, **Anais...** RJ: ANPAD, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior de 2009**.
- CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. (Série Gestão de Pessoas).
- CASTELLAIN, M. C. Um paradigma da educação: construção conjunta do processo inclusivo. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v. 1, p. 33-40, set./dez. 2002.
- FISCHER, T.; WAIANDT, C.; SILVA, M. R. Estudos organizacionais e estudos curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 47, 175-193, 2008.
- FLEURY, M. T. L.; SARSUR, A. M. O quadro-negro como tela: o uso do filme nenhum a menos como recurso de aprendizagem em gestão por competências. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 1-17, mar. 2007.
- FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In: EnANPAD, 29, 2005, Brasília, **Anais...** RJ: ANPAD, 2005.
- GODOY, A. S. et al. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de Administração de Empresas. In: EnAnpad, 29, 2005, Brasília, **Anais...** RJ: ANPAD, 2005.
- GODOY, A.S.; FORTE, D. Competências adquiridas durante os anos de graduação: estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de administração de empresas. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 23, n. 68, p. 56-69, set./dez. 2007.
- HAIR JR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- LOMBARDI, M. F. S.; NODARI, L. D. T. Competências adquiridas no curso de graduação em administração de empresas sob a ótica dos alunos formandos. **RACE**, Joaçaba, v. 7, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2008.
- MASETTO, M. T. et al. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier: 2003.
- NUNES, S. C. **A inserção da noção de competências em cursos de graduação em administração**. 2007. 438 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, CEPEAD, Belo Horizonte, 2007.
- NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R. A pedagogia das competências em um curso de administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. **Revista Brasileira de Gestão e Negócios**, São Paulo, v. 13, n. 40, p. 281-299, jul./set. 2011.

- NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R.; DANTAS, D. C. Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências no curso de administração: o processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do aluno. In: EnAnpad, 35, 2011, Rio de Janeiro, **Anais...** RJ: ANPAD, 2011.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-33.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2002.
- REGIO, M. L. S.; SCHUCH JUNIOR, V. F. Competências na formação de administradores: o caso do curso de Administração da UFSM, Brasil. In: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. **Anais...** Lisboa, 2011.
- SIQUEIRA, L.; NUNES, S. C. Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 415-445, Jul/Ago/Set 2011.
- SOUZA, M. T. D. **Discussão do perfil de docentes e discentes dos cursos superiores de Administração de Curitiba.** 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Engenharia, Porto Alegre, 2003.
- VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El enfoque de competencia laboral: manual de formación.** Montevideo: CINTERFOR, OIT, 2001.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.