

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar**

**O CONCEITO DE COMPETÊNCIA E O ENSINO DE
ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO MULTICASOS**

Roberto Louzada

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Tese de Doutorado elaborada como pré-requisito, para obtenção do título de doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na Linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional.

**ARAQUARARA
2010**

À Silvia, Mariana e Heloísa,
as três pessoas mais importantes da minha vida.

e

Em memória do meu pai, Alpheu Louzada,
que me ensinou a importância da educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Augusto Gentilini pela competente orientação desse trabalho e pela longa convivência e paciência durante todo o período de realização do curso.

Aos funcionários, colegas e, especialmente, os professores do programa de pós-graduação em Educação Escolar que com muita paciência colaboraram para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas e aos membros Conselho do Departamento de Economia Rural da UNESP – Campus de Jaboticabal pela compreensão e pela autorização para ausentar-me do departamento para realizar a pesquisa e redigir o texto final da tese.

Aos alunos do curso de Administração da UNESP de Jaboticabal – Luiz Felipe Campos e Júlio César Bruno Júnior – pela digitação dos dados coletados. Ao Vicente Pagano Filho e Miguel Carollo Sarabia, da Modos Estudos de Mercado Ltda. pela revisão dos questionários e do roteiro de entrevista e processamento dos dados da pesquisa, no *software Sphinxs Survey*.

Aos dirigentes das Instituições de ensino que aceitaram participar da pesquisa, aos coordenadores dos cursos de Graduação em Administração pela atenção dispensada por ocasião da realização das entrevistas, aos professores e aos alunos desses cursos que se dispuseram a preencher os questionários.

As Profas. Martha Olivi e Maria Silvia Olivi Louzada pela a ajuda prestada na revisão do texto final.

A todos vocês o meu muito obrigado.

Possuímos, é verdade, impérios corrompidos,
Com velhos povos de esplendores esquecidos:
Semblantes roídos pelos cancrios da emoção,
E por assim dizer belezas da evasão,
Tais inventos, porém, das musas mais tardias
Jamais impedirão que as gerações doentias
Rendam à juventude uma homenagem grave
- À juventude, de ar singelo e fonte suave,
De olhar translúcido como a água corrente,
E que se entorna sobre tudo, negligente,
Tal qual o azul do céu, os pássaros e as flores,
Seus perfumes, seus cantos, seus doces calores.

Charles Baudelaire

RESUMO

R. LOUZADA. **A Noção de Competência e o Ensino de Administração: um estudo multicaseos.** Tese de Doutorado, 267 p. FCLAR – UNESP – Campus de Araraquara: 2010.

Analisa-se as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração que estabeleceram os conhecimentos, as competências e as habilidades, que devem ser reveladas pelos bacharéis em Administração formados pelo Sistema Oficial de ensino. Entende-se que os Conteúdos de Formação Complementar, que podem representar até 20% da carga horária total do curso, é o espaço projetado pelas autoridades de ensino para o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas pelo novo marco legal. Com este entendimento, definiu-se como objetivo da pesquisa verificar como ocorre a adequação entre a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento das competências e habilidades nos cursos de Graduação em Administração. Utiliza-se como metodologia o estudo de casos realizado em quatro cursos de Administração, na cidade de São Paulo, que obtiveram conceitos diferentes nas avaliações oficiais para esse nível de ensino. Na fundamentação teórica, recupera-se a história do surgimento desse curso e a sua entrada no sistema de ensino brasileiro. Na sequência, explicita-se e busca-se definir habilidade, argumentando-se que a construção desse conceito se dá a partir de diferentes referenciais teóricos: analisam-se as condições que permitiram a construção do conceito de habilidade na esfera do trabalho e o modo como este migrou para o campo da educação. Os dados sobre os alunos, cursos e professores coletados nas quatro escolas que participaram da pesquisa foram analisados tendo como referência o conceito de competência, o que permitiu constatar que se trata de um conceito, ainda, desconhecido no âmbito desse curso. Além disso, apesar de os projetos pedagógicos das escolas pesquisadas explicitarem claramente as competências ou as habilidades a serem desenvolvidas nos seus alunos, não constam desses documentos os procedimentos que conduzirão à sua realização, verificando-se que, em geral, a ação educacional concentra-se basicamente na transmissão dos conhecimentos. Em algumas das escolas estudadas observou-se que algumas ações educacionais realizadas permitem o desenvolvimento das competências ou das habilidades; no entanto, como não constam do projeto pedagógico, tampouco da grade curricular, parecem indicar que nessas escolas coexistem dois currículos: o oficial, que é exigido e entregue às autoridades de ensino, e o real, aquele que, de fato, ocorre no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Administração; Competências; Habilidades, Currículo; Estratégia de Ensino.

ABSTRACT

R. LOUZADA. *The Notion of Competence and Administration Teaching: a multi cases study*. PhD thesis 267 pages. FCLAR – UNESP – Campus de Araraquara: 2010.

This thesis examines the National Guidelines for Schools of Business Administration that established the knowledge, competences and skills that must be held by Administration bachelors trained by the Official Educational system. It is understood that the content of Complementary Courses, which may represent up to 20% of the total workload of the graduation course, was designed by authorities for the development of competences and skills established by the new legal framework. With this understanding in mind, the purpose of the research was to check the adequacy of the transmission of knowledge and development of competences and skills in Schools of Business Administration. The methodology was based upon a study of cases carried out in four Schools of Business Administration, in São Paulo, which had obtained different grades in the official rating for this level of education. On the theoretical basis, the history of how this course has risen and its entry into the Brazilian educational system was reviewed. Also, the concept of skill was discussed, in view of its construction based upon different theoretical references: the conditions that allowed the construction of the concept of skill and how the latter migrated to the field of education. The information related to students, courses and teachers gathered at the four schools were analyzed in view of the concept of competence, and the conclusion reached was that this concept is still unknown within the schools. Furthermore, although the pedagogical projects of the schools surveyed clearly pointed out the competences and skills to be developed by their students, these projects did not establish the procedures that would lead to the achievement of such competences and skills by students, and therefore, the education was revealed as a simply transmission of knowledge. In some schools surveyed, the educational actions undertaken enabled the development of competences or skills; however, as these competences or skills were not set out in the teaching project, nor in the school curriculum, one could conclude that in these schools there were two curriculums: the official one, required and delivered to authorities, and the real one, that really happened inside the classroom.

Keywords: Administration; Competences; Skills; Curriculum; Teaching Strategy.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

FIGURAS

Figura 1 – Elementos da teoria comportamental.....	52
--	----

QUADROS

Quadro 1 – Concepções do Ensino de Administração.....	38
---	----

Quadro 2 – Comparativo entre conceitos absoluto e relativos no ENC.....	44
---	----

Quadro 3 – Diferença entre Currículo Mínimo e DCN.....	46
--	----

Quadro 4 – Modelo bidimensional do ensino universitário efetivo.....	54
--	----

Quadro 5 – Capacidades e Competências Avaliadas.....	86
--	----

Caso 1

Quadro 6 - Titulação dos docentes.....	111
--	-----

Quadro 7 – Formação na área de Educação.....	112
--	-----

Quadro 8 – Relação de disciplinas eletivas e optativas.....	115
---	-----

Quadro 9 – Estrutura curricular por conteúdo.....	116
---	-----

Quadro 10 – Grade Curricular.....	117
-----------------------------------	-----

Quadro 11 – Carga horária de disciplinas por área funcional.....	119
--	-----

Quadro 12 – Disciplinas e carga horária.....	120
--	-----

Quadro 13 – Instituições conveniadas.....	123
---	-----

Quadro 14 – Alunos estrangeiros estudando na IES em 2010.....	124
---	-----

Quadro 15 – Relação Idade/Série	131
---------------------------------------	-----

Quadro 15 – Renda familiar.....	132
---------------------------------	-----

Quadro 17 – Nível de escolaridade dos pais.....	133
---	-----

Quadro 18 – Fluência em idiomas.....	134
--------------------------------------	-----

Quadro 19 – Destino profissional.....	134
---------------------------------------	-----

Quadro 20 – Assuntos de maior interesse nas mídias.....	136
---	-----

Quadro 21 – Livros lidos.....	138
Quadro 22 – Tempo para estudo extraclasse.....	142
Quadro 23 – Como realizam os trabalhos em grupo.....	144
Caso 2	
Quadro 24 – Distribuição semestral dos conteúdos complementares.....	155
Quadro 25 – Carga horária por tipo de conteúdo.....	156
Quadro 26 – Grade curricular.....	155
Quadro 27 – Titulação dos docentes.....	166
Quadro 28 – Relação idade / série.....	168
Quadro 29 – Renda familiar.....	169
Quadro 30 – Escolaridade dos pais.....	170
Quadro 31 – Destino profissional.....	171
Quadro 32 – Os três assuntos de maior interesse na mídia.....	173
Quadro 33 – Livros lidos.....	174
Quadro 34 – Tempo dedicado aos estudos extraclasse.....	177
Quadro 35 – Como são realizados os trabalhos em grupo.....	178
Caso 3	
Quadro 36 – Carga horária do curso por tipo de conteúdo.....	191
Quadro 37 – Disciplinas ministradas por ensino a distância.....	192
Quadro 38 – Grade curricular.....	193
Quadro 39 – Carga horária das disciplinas por área funcional.....	195
Quadro 40 – Titulação dos docentes.....	202
Quadro 41 – Relação idade / série.....	204
Quadro 42 – Renda familiar.....	205
Quadro 43 – Nível de escolaridade dos pais.....	206

Quadro 44 – Destino profissional.....	207
Quadro 45 – Os três assuntos de maior interesse na mídia.....	208
Quadro 46 – Livros lidos.....	209
Quadro 47 – Tempo dedicado aos estudos extraclasse.....	210
Quadro 48 – Como são realizados os trabalhos em grupo.....	211
Caso 4	
Quadro 49 - Carga horária do curso por tipo de conteúdo.....	224
Quadro 50 – Grade curricular.....	225
Quadro 51 – Carga horária das disciplinas por área funcional.....	228
Quadro 52 – Atividades complementares em carga horária.....	230
Quadro 53 – Titulação dos docentes.....	236
Quadro 54 – Relação idade / série.....	238
Quadro 55 – Renda familiar.....	238
Quadro 56 – Nível de escolaridade dos pais.....	239
Quadro 57 – Destino profissional.....	240
Quadro 58 – Os três assuntos de maior interesse na mídia.....	242
Quadro 59 – Livros lidos.....	243
Quadro 60 – Tempo dedicado aos estudos extraclasse.....	244
Quadro 61 – Como são realizados os trabalhos em grupo.....	245

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
A Estrutura do Ensino Superior e a Ação Docente	4
O Objeto de Estudo	15
Objetivo Geral	17
Metodologia	18
Organização do Trabalho	27
1. A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E A NOVA LEGISLAÇÃO.....	31
1.1. A Origem e as Transformações do Ensino de Administração	32
1.2. As Escolas de Administração no Brasil	39
1.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais	45
1.4. Os Pressupostos Teóricos do Conceito de Habilidade.....	51
2. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA ESFERA DO TRABALHO	59
2.1. O Modelo de Organização do Trabalho Fordista-taylorista	60
2.2. A Sociedade Pós-industrial.....	65
2.2.1. A Sociedade de Informação e o Trabalhador de Conhecimento	66
2.2.2. O Pós-fordismo ou da produção em massa à economia de Escopo .	68
2.2.3. A Gênese do Conceito de Competência	71
3. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	83
3.1. O debate educacional francês dos anos de 1970-1980.....	85
3.2. Proposta de Reforma dos conteúdos de ensino no final dos anos de	
1980.....	88
3.3. Competências Profissionais.....	93
3.3.1. O que significa saber agir com pertinência	94

3.3.2. O que significa saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional.....	95
3.3.3. O que significa saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos	96
3.3.4. O que significa saber transpor	97
3.3.5. O que significa saber aprender e aprender a aprender	98
3.3.6. O que significa saber envolver-se	99
3.4. Os pressupostos teóricos do conceito de competência	99
4. O PRIMEIRO CASO: A TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR	106
.....	
4.1.Os professores	109
4.2. O Curso de Administração.....	112
4.3. O Entendimento da Noção de Competência	127
4.4. Os Alunos	131
4.4.1. O nível socioeconômico.....	132
4.4.2. Como eles se informam.....	135
4.4.3. Como eles (re) agem ao que é ensinado na escola.....	137
4.5. Considerações sobre o Caso 1.....	145
5. O SEGUNDO CASO: A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR EM UMA “BOUTIQUE” DE ENSINO.....	150
5.1. O Curso de Administração.....	153
5.2. O Entendimento da noção de Competência.....	162
5.3. Os Professores.....	166
5.4. Os Alunos	168
5.4.1. O nível socioeconômico.....	169

5.4.2. Como eles se informam.....	172
5.4.3. Como eles (re) agem ao que é ensinado na escola.....	173
5.5. Considerações sobre o Caso 2.....	178
6. O TERCEIRO CASO: A FORMAÇÃO “MINIMALISTA” DO ADMINISTRADOR	
.....	185
6.1. O Curso de Administração.....	189
6.2. O Entendimento da Noção de Competência.....	199
6.3. Os Professores.....	201
6.4. Os Alunos	203
6.4.1. O nível socioeconômico.....	204
6.4.2. Como eles se informam.....	207
6.4.3. Como eles (re) agem ao que é ensinado na escola.....	208
6.5. Considerações sobre o Caso 3.....	212
7. O QUARTO CASO: A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR COMO AÇÃO SOCIAL.....	219
7.1. O Curso de Administração.....	221
7.2. O Entendimento da Noção de Competência.....	232
7.3 Os Professores.....	235
7.4 Os Alunos	237
7.4.1. O nível socioeconômico.....	238
7.4.2. Como eles se informam.....	241
7.4.3. Como eles (re) agem ao que é ensinado na escola.....	242
7.5. Considerações sobre o Caso 4.....	246
CONCLUSÕES.....	251
Referências Bibliográficas	263

INTRODUÇÃO

O enredo do filme “O Céu de Outubro”, dirigido por Joe Johnston, gira em torno do primeiro artefato construído pelo homem colocado em órbita da terra em outubro de 1957, o *Sputnik I*.

Ambientado em Coalwood - West Virginia -, cidade que vive da exploração de uma mina de carvão, o filme narra a história do adolescente Homer Hickam, que assiste fascinado ao *Sputnik I* passar pelo céu da sua cidade e, naquele mesmo momento, toma a decisão de projetar foguetes, e, com isso, participar de uma feira de ciências, que oferece como prêmio uma bolsa de estudo para cursar a universidade e, desta maneira, poder mudar o rumo de sua vida visto que, naquele lugar e naquelas condições, caminhava para se tornar minerador de carvão.

Com a ajuda de mais quatro colegas do colégio em que estuda, forma um grupo que fica conhecido como “fogueteiros”, e recebe o apoio da professora de ciências do colégio onde estuda, que assume a função de indicar as referências teóricas possíveis de serem aplicadas na experiência que se propõe a desenvolver.

A partir daí, assiste-se ao desafio que a realização da experiência coloca para o grupo e as ações empreendidas para superá-lo. Essas cenas do filme trazem imediatamente à memória os conceitos de “real” e “capital simbólico incorporado”. O primeiro entendido como aquilo que no mundo se faz conhecer por sua resistência ao domínio técnico e ao conhecimento científico, ou como explica Dejours (1999, p. 40), “é aquilo que no mundo nos escapa e se torna, por sua vez, um enigma a decifrar. O real, então, é sempre um convite a prosseguir no trabalho de investigação e descoberta”.

Já o segundo – capital simbólico incorporado - é um dos três estados do capital cultural que, para tornar-se incorporado, de acordo com Bourdieu (1998, p. 73),

pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa o tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*¹.

Assistir ao filme observando-se as ações empreendidas por esses quatro adolescentes e o papel desempenhado pela professora, pode sugerir que se está diante de uma escola que trabalha com situações-problema, no sentido proposto por Lino de Macedo (2002), que desafiam os seus alunos para uma realização, de um lado, estruturado pelas coordenadas que lhes dão possibilidades e, de outro, que se expressa no aqui e agora, ou seja, é uma estratégia de ensino que tem como característica articular diversidade com singularidade.

No entanto, sutilmente, o filme mostra que as experiências dos quatro alunos correm à margem do processo de ensino e da escola que, por sinal, em um

¹ Sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2005, p. 202).

determinado momento, age de um modo que faz com que os alunos desistam de continuar com a experiência.

Mas, apesar disso, os quatro retomam a ideia e, finalmente, conseguem projetar e construir um pequeno foguete que sobe em direção ao espaço até esgotar o combustível e iniciar a sua trajetória de queda. Com este feito, a escola encampa o projeto e os alunos são inscritos na feira de ciências como seus representantes. Há uma espécie de “apropriação” do projeto, que passa a ser visto como resultado do processo educacional daquela escola, tornando-se possível levantar, inclusive, um problema de natureza ética.

Há um diálogo entre o diretor da escola e a professora que deixa claro qual é o entendimento de escola mostrado no filme. Trata-se da cena em que a professora de ciências presenteia um dos membros do grupo de “fogueteiros” com um livro de cálculo. O diretor entra na sala, pega o livro, observa o título e, dirigindo-se à professora, manifesta a sua reprovação, proferindo a seguinte frase: “nós estamos aqui para educar. Não para criar falsas esperanças”.

Independentemente do desenrolar da história narrada no filme, esta frase é reveladora da ambiguidade do papel social atribuído à escola, ou seja, de um lado é definida, de acordo com Macedo (2002, p. 123), como

um lugar de transmissão de conhecimentos que uma cultura não pode esquecer, daquilo que uma cultura, sociedade ou civilização melhor reuniu como técnica, conhecimento, explicação ou regularidade sobre algo considerado [como] relevante para os seres humanos, os seres vivos ou a natureza,

mas, de outro lado, pode assumir um posicionamento de reprodutora das práticas sociais, caracterizando-se como um aparelho ideológico do estado, no sentido proposto para este conceito por Louis Althusser (1974).

A referência a esse filme nesta tese tem a finalidade de ilustrar a importância da relação que se estabelece entre alunos, professores e a escola – ou ao seu

projeto de ensino - para o desenvolvimento de ações educacionais adequadas. Além disso, o filme é ambientado em um contexto que marca o início de um período que pode ser caracterizado pela rápida obsolescência do conhecimento, pelo fim da certeza, ou o colapso das grandes narrativas e atribui uma maior importância social ao conhecimento.

É, exatamente, para conhecer o papel desempenhado pela escola, na sociedade contemporânea que a pesquisa desenvolvida se propõe a refletir sobre as implicações da noção de competência, para as ações educacionais de um curso superior. Para isso, julgou-se necessário coletar dados referentes aos três elementos centrais da escola, isto é, o projeto pedagógico do curso, os alunos e os professores envolvidos com o curso escolhido como objeto de estudo.

No entanto, como se trata de uma pesquisa sobre um curso de graduação entendeu-se, também, ser necessário explicitar como se estruturou o ensino superior no Brasil, uma vez que esta trajetória influenciou o modo como são estabelecidas as relações entre estes três elementos. Clarear esse ponto tornou-se significativo para a pesquisa, pois se adotou como pressuposto que uma das implicações da noção de competência pode apontar para modificar, nesse mesmo nível, a relação entre os três elementos mencionados: o projeto pedagógico do curso, os alunos e os professores.

A estrutura do ensino superior e a ação docente no Brasil

O modo como o ensino superior está organizado atualmente no Brasil pode ser entendido como um modelo híbrido, que contém elementos com origem em três concepções diferentes desse nível de ensino e que foram introduzidos em

momentos distintos da história do país. O Jesuíta, a partir do século XVI, ainda no período colonial; o franco-napoleônico, decorrente da vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808; o norte-americano introduzido pelas reformas que visaram a modernizar o estado, iniciadas na década de 1940, no governo Vargas, e intensificadas nos anos de 1960, com o regime militar, por meio de um acordo entre o governo brasileiro e o norte-americano que ficou conhecido como acordo MEC-USAID, pelo fato de o Ministério da Educação e Cultura – MEC -, representar o governo brasileiro e a *United States Agency for International Development – USAID*, o lado norte-americano.

O ensino Jesuíta era regulado pela *Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu*, ou resumidamente, *Ratio Studiorum*, promulgada em 1559. Esta norma orientava o ensino em todos os colégios mantidos pela Companhia de Jesus, mas permitia algumas adaptações à realidade das regiões onde os colégios estavam instalados. Nos colégios Jesuítas instalados no Brasil, esta flexibilização permitiu a substituição do ensino de grego pelo tupi-guarani, o que propiciava aos estudantes se comunicarem com a população de origem indígena e, desse modo, cumprir a missão evangelizadora atribuída a essas instituições de ensino.

Nesses colégios, ministravam-se quatro graus de ensino: o curso elementar, o de Humanidades, o de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou de Filosofia, e o de Teologia. Todos os dezessete colégios existentes no Brasil tinham os cursos elementares; um número menor oferecia o de Humanidades e apenas oito ofereciam o curso de Artes e Teologia (CUNHA, 2007a).

De acordo com o mesmo autor, o curso de Artes era considerado como propedêutico aos cursos profissionais da Universidade de Coimbra (Medicina,

Cânones e Direito) e conferiam o título de bacharel ou licenciado aos que pretendiam exercer o magistério; já o curso de Teologia conferia o grau de doutor.

Nessas escolas, de acordo com Pimenta; Anastasiou (2008, p. 147), “a ação docente é a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo de exposição que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido”. Para as autoras, este modelo encontra-se na origem das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades brasileiras, configurando-se como um *habitus*, no sentido proposto por Bourdieu (2005) para este conceito.

Se o modelo Jesuíta deixou a sua marca no trabalho docente, o modelo franco-napoleônico, introduzido com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, contribuiu para uma outra característica que também irá marcar o ensino de terceiro grau.

Esse modelo caracteriza-se, de acordo com Pimenta; Anastasiou (2008, p. 148), “por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada em cursos e faculdades isoladas, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções de estado. A adoção deste modelo teve a finalidade de proceder a unificação ideológica”.

De fato, a partir desta data, ocorre a abertura de instituições de ensino de forma fragmentada voltada para a formação dos profissionais necessários, inicialmente, ao funcionamento do país como sede do governo português. Uma das primeiras iniciativas, no campo da educação, foi a criação da cadeira de medicina na Bahia e a de cirurgia no Rio de Janeiro. Esta última se transforma, em 1813, na Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Ainda em 1808, criou-se, no Rio de Janeiro, a cadeira de Economia Política, para a formação de profissionais para

atender às necessidades do Estado. No campo das ciências exatas, em 1810, foi autorizada a funcionar a Academia Real Militar, com a finalidade de formar profissionais em Engenharia, não só para as atividades militares, mas também para os serviços civis. Em 1817, autoriza-se o funcionamento da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, com o quadro docente formado pelos membros da missão francesa, que foi convidada para vir ao Brasil tão logo se encerra a guerra contra a França.

Além dessas, há outras iniciativas no campo da educação, como a criação da cadeira de História em Ouro Preto e do curso livre de Agricultura, em Recife. Todas essas ações levam à constituição de um modelo de ensino superior, baseado na criação de institutos e faculdades isoladas, que será aprimorado durante o Império, que vai até 1889, e durante a República Velha, que corresponde ao período entre a proclamação da República até a revolução de 1930 (CUNHA, 2007a).

Nesse modelo de ensino, o currículo era definido diretamente pelos órgãos públicos responsáveis pela condução das políticas educacionais que não se limitavam em fixar os conteúdos de ensino para cada um dos cursos, mas também indicavam a bibliografia que deveria ser adotada. Competia às escolas cumprir o que fora definido e, ao final de cada ano, fazer um relatório para esses órgãos sobre o desempenho dos alunos.

A bibliografia indicada para os diferentes cursos deixava evidente a influência da literatura de origem francesa, o que demonstra não só a adoção do modelo de ensino francês implantado no período napoleônico, como também uma relação de dependência cultural daquele país, como esclarece Aluísio de Azevedo, citado por Cunha (2007a, p. 119),

Como não havemos de ter galicismos? Como não havemos de adotar a França como senhora, se é ela quem nos dá os costumes, as lições, a nomenclatura científica, a literatura moderna, o realismo, o teatro, a arte, a política, o canção e o deboche? Se é ela que nos explica o que nós somos, o que são os fenômenos naturais que na história de Portugal se acham explicados por milagres. Se é ela

quem nos diz como devemos andar na rua, viver em casa – comer, beber, dormir e até multiplicar-nos; se é ela quem nos prescreve a moda, quem faz o caráter e os vestidos de nossas mulheres e filhas, quem talha o pensamento e as fardas de nossos ministros de Estado, de nossos conselheiros, se é ela quem destrói as nossas crises políticas e as dispepsias?! Se é ela quem nos dá os tratados de economia política e o xarope La Rose?

Do ponto de vista do trabalho docente, é nesse modelo de ensino que se encontra a origem do professor catedrático no ensino superior brasileiro, pois à medida que as cadeiras eram criadas nomeava-se um lente catedrático que ficava responsável por ela. Tratava-se de um cargo vitalício, nomeado pelo poder público e a condição para a nomeação era o postulante ao cargo ser possuidor do título de doutor, conferido aos profissionais que se graduassem no ensino superior e defendessem uma tese sobre um tema da sua área de atuação. Além do lente catedrático, havia, também, a figura dos lentes auxiliares que substituíam, por meio de concurso público, os catedráticos que se aposentavam.

Além de integrar a polícia² acadêmica, as atividades destes profissionais eram regulamentadas por normas rígidas que exigiam uma postura autoritária, como fica evidente na passagem transcrita por Cunha (2007a, p. 110),

Os lentes se apresentarão de beca nas respectivas aulas e atos acadêmicos, à hora marcada, e serão sempre os primeiros a dar o exemplo de cortesia e urbanidade, abstendo-se absolutamente de propagar doutrinas subversivas ou perigosas; aqueles que se deslizarem destes preceitos serão advertidos camarariamente pela congregação, a quem o diretor é obrigado a comunicar o fato repreensível. Se não for o bastante a advertência do diretor, ouvida a congregação, o comunicará ao governo, propondo que sejam aplicadas as penas de suspensão de três meses a um ano, com privação de vencimentos.

Com o modelo franco-napoleônico, o ensino superior brasileiro se caracterizava como um sistema estruturado com institutos ou faculdades isoladas voltadas para a formação de profissionais que exigiam um nível de escolaridade maior. A universidade, que associa ensino e pesquisa, só aparece no sistema de

² A polícia acadêmica é instituída nas Instituições de Ensino Superior de Portugal como uma herança do *Studium Generale Medieval*. Naquele país é oficialmente extinta em 1832. Sobre este assunto ver: A Legislação Acadêmica desde os Estatutos de 1772 até o fim do ano de 1850, publicado pela Universidade de Coimbra em 1851.

ensino brasileiro na década de 1920, já nos últimos anos da Primeira República, quando se constitui a Universidade do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, com a junção das várias faculdades federais existentes naquela cidade.

Até então, não se falava em pesquisa e, conseqüentemente, na produção do conhecimento nos estabelecimentos de ensino, pois se pensava as instituições de ensino superior como o local privilegiado para a formação de profissionais especializados.

As atividades de pesquisa aplicada ocorriam em separado, nos institutos criados para esta finalidade, como ilustra a criação, em 1887, da Estação Experimental de Campinas, para apoiar o desenvolvimento da cafeicultura. Em 1892, cria-se na cidade de São Paulo o Instituto Bacteriológico, destinado a produzir vacinas, conforme orientação do Instituto Pasteur, com a finalidade de combater as epidemias que assolavam o estado.

É com este modelo, centrado em escolas isoladas, criadas com a missão de formar profissionais para o mercado, e a atividade de pesquisa realizada em institutos criados para esta finalidade que, nos primeiros anos da República, ocorre a primeira tentativa de ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil.

No entanto, logo em seguida, há um movimento de contenção dessa iniciativa, justificado pela deterioração de qualidade do ensino superior ministrado. A alternativa encontrada para conter o ingresso de alunos despreparados para esse nível de ensino foi adotar o exame de ingresso, o conhecido concurso vestibular, que permanece como condição para o ingresso no ensino superior até os dias atuais.

Assim, desse modelo, permanece uma concepção do ensino superior voltado para a formação profissional em faculdades isoladas, que atuam basicamente como

difusoras de conhecimentos produzidos por outras instituições planejadas para esta finalidade. As atividades de pesquisa ocorrem à margem do ensino superior, nos institutos de pesquisas criados para apoiar as necessidades da produção. No que diz respeito à ação docente, há um aprimoramento, com a incorporação de algumas características da figura do catedrático à concepção herdada do modelo jesuítico.

A partir dos anos de 1930, novas referências entram no debate sobre o ensino superior brasileiro. Internamente, no campo político, ocorre a revolução de 1930 e, com ela, o fim da Primeira República, também chamada de República das Oligarquias. No plano externo, desencadeia-se, no final da década, a segunda Guerra Mundial e os Estados Unidos da América projetam-se como uma potência econômica mundial e tornam-se uma das referências no campo da cultura que influenciará fortemente as reformas de ensino desencadeadas.

O novo governo brasileiro cria o Ministério da Educação e nomeia como primeiro ministro dessa pasta Francisco Luiz da Silva Campos, um bacharel formado pela Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais e Professor de Direito Público, que inicia o processo de mudança na orientação do ensino superior. Esta nova situação interna possibilita o surgimento das primeiras universidades que Cunha (2007b) denomina de “universidade de vida longa”.

Não há consenso entre os autores sobre o modelo adotado como referência. Pimenta; Anastasiou (2008), utilizando como referência a obra *A Universidade Necessária*, de Darci Ribeiro (1969), associou-o ao modelo alemão ou humboldtiano, no qual a universidade

surge num processo em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial, já iniciada pela França e Inglaterra. O avanço da ciência por meio da pesquisa das questões nacionais é proposto como saída para a renovação tecnológica, num esforço deliberado de eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional, comprometendo-se a universidade com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial, antecipando-se historicamente à industrialização e criando uma química e

metalurgia altamente desenvolvidas, a fim de permitir ao país competir no quadro internacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.150).

Nesse modelo, a ação docente se estabelece como uma

relação de parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalece tanto a figura do professor transmissor, como na metodologia tradicional autoritária, centrada no saber docente a ser transmitido. Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, que se entende estar em movimento e transformação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 151)

No entanto, esse modelo chega ao ensino superior brasileiro na versão implantada no ensino superior norte-americano, por meio de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, a nova potência econômica, que passa a ser referência para as transformações do ensino.

Inicialmente, o acordo previa a assessoria em alguns projetos específicos, como o convênio entre o Ministério da Aeronáutica e o *MIT – Massachusetts Institute of Technology*, que permitiu a criação, em 1947, do ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica, uma escola de engenharia que deveria oferecer curso de mecânica, eletrônica e aeronáutica, e a criação do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento, destinado a apoiar a aviação comercial e a indústria. Permitiu ainda a criação dos cursos de Administração Pública e de Empresas, pela Fundação Getúlio Vargas³, assunto que será tratado no próximo capítulo.

O modo como ocorre a organização acadêmica do ITA, relacionado a seguir, pode ser considerado como uma antecipação das transformações pelas quais irão passar as universidades brasileiras a partir dos anos de 1960 (CUNHA, 2007c):

- Os professores não ocupam as cátedras vitalícias, mas são selecionados por concurso, mediante análise do currículo e contratados pela legislação trabalhista.

³ Fundada em 20/10/1944, a FGV se define como uma instituição de caráter técnico-científico e educativo, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem objetivo de lucro e de natureza filantrópica. Possui a missão de estimular o desenvolvimento nacional e o seu objetivo é definido em seus estatutos da seguinte forma: colaborar na formação do povo brasileiro através da produção e disseminação do conhecimento, bem como contribuir na solução dos problemas básicos do desenvolvimento econômico e bem-estar social do país.

- A carreira docente se estrutura em níveis; professor auxiliar, professor assistente, Associado e Pleno.
- A organização é por departamento que reúne professores e auxiliares técnicos e administrativos, bem como os recursos materiais necessários para as atividades de ensino e pesquisa. Com isso, as cátedras deixam de ser a unidade básica do ensino superior.
- Professores e alunos residem no *campus* e se dedicam exclusivamente ao ensino e à pesquisa.
- Os professores estavam à disposição dos alunos fora do tempo de aula, de modo que as dúvidas e os temas relacionados pudessem ser explorados de maneira mais produtiva.
- O currículo era flexível, podendo-se acrescentar ou excluir disciplinas conforme a necessidade e a disponibilidade de pessoal docente.
- O curso estava organizado em uma parte fundamental com dois anos e uma profissional com três anos. Na primeira, comum a todas as especializações, corrigiam-se os defeitos trazidos do curso secundário e alertavam-se os estudantes sobre a importância da ciência pura para a engenharia do futuro. Na etapa profissional, concentravam-se as disciplinas que levavam às especializações.
- Promoção do autogoverno e da autodisciplina, tornando a 'cola' um expediente raro.
- Estímulo à investigação e à pesquisa especialmente na pós-graduação, visando formar novos docentes e pesquisadores.

Essa experiência, além de bem sucedida, torna-se referência para a organização de outras universidades que são criadas neste período, como a

Universidade de Brasília, e orientam a reorganização de outras que haviam se formado com a junção das faculdades isoladas que predominavam até então no campo do ensino superior brasileiro.

No entanto, após o golpe militar de 1964, firma-se um acordo entre o Ministério de Educação, representando o governo brasileiro, e a *USAID - United States Agency for International Development*, pelo lado do governo norte-americano, com a finalidade de elaborar um projeto de modernização do ensino superior no país. Resulta deste convênio um modelo de ensino superior composto por instituições de duas naturezas: as Universidades e as Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos ou Escolas Superiores.

Em 1968, há a extinção das cátedras, as universidades organizam-se em departamentos e passam a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão e, com isso, se aproximam, com alguma variação, do modelo implantado no ITA, no final dos anos de 1940. Passam a atuar, também, nos níveis de graduação e de pós-graduação.

Nesse modelo, o ensino de graduação é destinado à formação de profissionais que podem se direcionar para o mercado de trabalho, mas que também podem continuar os estudos em nível de pós-graduação, em que estão concentradas as atividades de investigação e pesquisa e que têm a dupla finalidade de formar pesquisadores e novos docentes para atuar no ensino superior.

As instituições não-universitárias desenvolvem apenas o ensino de graduação e estão desobrigadas de desenvolver o ensino de pós-graduação, e, conseqüentemente, as atividades de pesquisa e extensão. Por este motivo, raramente se encontram no ensino superior brasileiro instituições não-universitárias especializadas em uma única área do saber, que atuam nos níveis de graduação e

pós-graduação, como o ITA, na área de Engenharia, e FGV, na área de Administração.

É com este modelo de ensino que ocorre, a partir dos anos de 1970, a política de expansão das matrículas no ensino superior. Naquele ano, de acordo com Maria Luísa Santos Ribeiro (2003, p. 189), havia 430.473 alunos matriculados nesse nível de ensino e, em 2007, de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2009), estão matriculados 4.880.381 alunos, em 8.878 cursos de graduação autorizados a funcionar em todo o país.

No âmbito das reformas iniciadas nos anos de 1990, além dessas figuras jurídicas, acrescenta-se, no final dos anos dessa década, por meio do decreto N^o 2306/97, o Centro Universitário que tem autonomia para criação de cursos de graduação, mas está desobrigado de desenvolver as atividades de pesquisa em nível de pós-graduação.

Descrever essa trajetória do ensino superior permitiu constatar que este nível de ensino é formado por elementos de cada um dos modelos de ensino que vigoraram no país desde o princípio. Do modelo jesuítico, preservou uma concepção de docência centrada na figura do professor como difusor dos conhecimentos para um aluno, que, passivamente, deveria memorizar os conteúdos ministrados. Do modelo franco-napoleônico, preservou a existência de instituições de ensino isoladas voltadas para a formação de profissionais e a presença de instituições independentes para a realização de pesquisa. Da versão norte-americana do modelo alemão, surge a pesquisa como atribuição das instituições de ensino superior, mas preserva a graduação para a formação de profissionais e reserva a pesquisa para os estudos de pós-graduação, que têm a dupla finalidade de formar pesquisadores e docentes para esse nível de ensino.

Assim, a atividade docente em nível superior é exercida por um profissional, especialista nos conteúdos de uma determinada área do conhecimento e pouca ou nenhuma formação pedagógica para enfrentar os desafios colocados para o exercício desta atividade pelos cursos de graduação.

Considerou-se necessário explicitar como se constituiu historicamente a estrutura do ensino superior e ação do docente, pois essas características deverão orientar a análise dos dados coletados no curso de Graduação em Administração, escolhido como objeto de estudo da pesquisa realizada.

O objeto de estudo

O curso de Graduação em Administração foi tomado como objeto de estudo nesta pesquisa, pois se consolidou como o que possui o maior número de matrículas no ensino de terceiro grau. Isso ocorre em um contexto em que houve modificações tanto nas políticas públicas, como nas normas legais referentes a esse nível de ensino.

As políticas indicam a preocupação governamental em ampliar o acesso ao ensino superior, por meio do aumento do número de vagas e com a criação de novas IES - Instituições de Ensino Superior. Já, no que diz respeito à legislação, substituíram-se os Currículos Mínimos pelas DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração.

Essas iniciativas trouxeram três implicações para as IES: com o aumento de vagas criam-se as condições para o ingresso de um aluno de um nível socioeconômico diferente daqueles que tradicionalmente frequentavam o ensino superior no Brasil. Em consequência, espera-se que as IES elaborem os seus projetos de ensino considerando a possibilidade de desenvolver um trabalho

educacional ajustado ao perfil de seus respectivos alunos, sem que isso comprometa a qualidade da formação dos profissionais.

A segunda implicação refere-se à possibilidade de uma maior autonomia para as IES elaborarem os projetos pedagógicos de seus cursos, uma vez que as DCNs para os cursos de Graduação em Administração indicam apenas os conteúdos necessários à formação do bacharel em Administração e não mais o Currículo Mínimo para conceder uma certificação em uma determinada profissão, o que significava que todo aluno deveria frequentar um curso com o mesmo conteúdo em qualquer instituição de ensino do país.

A terceira, diz respeito ao detalhamento, presente nas DCNs para os cursos de Graduação em Administração, das competências esperadas dos alunos formados nesse curso. Com isso, atribui-se como responsabilidade das IES a inserção de atividades no projeto pedagógico que permitam o desenvolvimento das competências esperadas dos bacharéis em Administração formados pelo Sistema de Ensino.

Isso indica que as IES devem ajustar os seus cursos considerando dois polos: a transmissão dos conteúdos necessários à formação dos bacharéis em Administração e as estratégias de ensino que tenham por objetivo desenvolver as competências esperadas dos alunos formados em seus cursos. Neste sentido, as IES devem ter como atribuição definir não só “o quê” ensinar, mas também, o “como” ensinar. A primeira atribuição é decorrente do conjunto de conhecimentos necessários para o exercício profissional e a segunda deverá ser indicativa do modo como esses conhecimentos devem ser ensinados para que os seus alunos desenvolvam as competências esperadas dos bacharéis em Administração formados pelo Sistema de Ensino.

Este entendimento permitiu definir o problema de pesquisa, ou seja, compreender como as IES – Instituições de Ensino Superior - estabelecem a adequação entre a transmissão dos conhecimentos necessários à formação dos bacharéis em Administração com as estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento das competências esperadas desses profissionais.

Para que ocorra a adequação entre esses dois elementos – transmissão de conhecimento e desenvolvimento de competência – pressupõe-se a existência de duas condições: a primeira refere-se à explicitação no projeto pedagógico das ações voltadas para a transmissão dos conhecimentos e saberes e das estratégias de ensino, ou seja, explicitar o modo como o aluno será colocado frente a situações de aprendizagem que exijam demonstrar a capacidade de mobilizar os conhecimentos, saberes e informações recebidas no curso. A segunda, refere-se ao quadro de recursos humanos, isto é, espera-se que o curso conte com professores detentores dos saberes pedagógicos necessários para executar a proposta educacional elaborada que, como já foi dito, deve ser ajustada ao perfil dos alunos ingressantes na IES.

Assim, a partir da explicitação do problema de pesquisa, foram estabelecidos para este estudo os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Verificar como se dá nos cursos de Graduação em Administração a adequação entre a transmissão dos conhecimentos, estabelecidos como necessários à formação dos bacharéis nessa área, e as estratégias de ensino que possibilitam desenvolver as competências esperadas dos profissionais certificados como bacharéis em Administração pelo sistema de ensino superior.

Decorrentes desse objetivo geral, emergiram os seguintes **objetivos específicos** orientadores da execução dessa pesquisa:

- Levantar informações sobre os projetos pedagógicos dos cursos pesquisados, o que permitirá diferenciar a composição do currículo no que diz respeito à transmissão de conhecimentos e as ações voltadas para o desenvolvimento das competências fixadas como necessárias à formação dos bacharéis em Administração;
- Conhecer a concepção de competência adotada nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados e o modo como é desenvolvida pela IES, ou seja, identificar as estratégias de ensino propostas para essa finalidade;
- Caracterizar os alunos dos cursos pesquisados e levantar indicadores do modo como agem em relação às atividades escolares;
- Caracterizar o perfil dos docentes responsáveis pela execução da proposta educacional, explicitando a formação pedagógica e ou modo como adquiriram os conhecimentos para exercerem a atividade de ensino.

Metodologia

Para atender a esses objetivos optou-se pela utilização da metodologia de estudo de caso, que, de acordo com Yin (2005, p. 33), “inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos”. Assim, esta pesquisa envolverá a realização de quatro estudos de casos em instituições de ensino superior, que oferecem o curso de Graduação em Administração, mas que obtiveram conceitos diferentes no ENADE - Exame Nacional de Desempenho Escolar-, realizado em 2006. Em cada um dos estudos serão utilizadas evidências de natureza quantitativa e qualitativa,

pois os estudos de casos podem incluir evidências quantitativas e mesmo a elas ficarem limitados (YIN, 2005).

Para compor a amostra da pesquisa, utilizou-se o banco de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que apresenta o conceito obtido no ENADE, pelos cursos de Graduação em Administração ministrados em todas as IES do país.

Foram selecionados somente os cursos das IES localizadas na capital do Estado de São Paulo, cidade que possui oitenta e seis IES que ministram cursos de Graduação em Administração, avaliados em 2006, mas com a nota obtida distribuída entre as cinco possibilidades previstas pelos critérios do ENADE, isto é, como os foram avaliados com notas entre um a cinco, permitiria compor a amostra com cursos avaliados com notas diferentes.

Desse modo, as escolas daquela cidade atenderiam a uma pré-condição para fazer parte da pesquisa, ou seja, selecionar quatro cursos avaliados com notas diferentes. Entendeu-se, também, que a concentração da pesquisa em uma mesma cidade poderia contribuir para garantir o anonimato para as IES que aceitaram participar da pesquisa.

O passo seguinte foi definir os sujeitos da pesquisa, isto é, as pessoas que iriam fornecer os dados necessários para a realização deste estudo, tendo sido escolhidos os coordenadores de curso, professores e alunos. A existência de várias fontes de informações é uma das características dos estudos de casos, uma pesquisa empírica, que, segundo Yin (2005, p. 43), “quanto mais proposições específicas um estudo contiver, mais ele permanecerá dentro de limites exequíveis”. Neste estudo, as várias fontes de informações serão utilizadas para obter evidências

que, no seu conjunto, deverão convergir em um formato de triângulo para analisar o curso de Graduação em Administração, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma estratégia de pesquisa adequada para atender ao objetivo estabelecido para este estudo, uma vez que as informações serão obtidas de três fontes representativas do processo educacional: as instituições de ensino, por intermédio dos coordenadores, alunos e professores. Todos os dados coletados serão utilizados para explicitar como ocorre a adequação entre a transmissão de informação e o desenvolvimento de competências nos cursos de Graduação em Administração.

Com tal procedimento, atende-se, também, a outra característica da metodologia adotada, pois de acordo com Yin (2005, p. 30), “o estudo de caso, como o experimento não representa uma ‘amostragem’, e, ao fazer isto, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequência (generalização estatística)”. São utilizadas, portanto, várias fontes de informações para investigar um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para coletar as informações foi preciso elaborar três instrumentos de coleta de dados. O primeiro instrumento foi elaborado para conhecer os cursos e identificar os elementos necessários para analisá-lo. Inicialmente, pensou-se em analisar os projetos pedagógicos dos cursos; no entanto, em uma pesquisa exploratória realizada em algumas instituições de ensino, que não fazem parte da amostra, constatou-se que se trata de um documento desconhecido da maioria dos docentes do Curso de Administração. Além disso, na leitura do projeto pedagógico de algumas dessas escolas, constatou-se que há uma semelhança muito grande entre

eles e, também, percebeu-se a ausência de elementos indicativos e representativos da concepção de ensino adotada. Em função disso, optou-se pela elaboração de um roteiro de entrevista que foi respondido pelos coordenadores dos cursos. Em algumas questões formuladas, criou-se a oportunidade para solicitar documentos que pudessem ser utilizados também como fonte de informação.

O segundo instrumento foi elaborado para obter as informações sobre o quadro docente. É um questionário que contém apenas perguntas fechadas sobre a formação acadêmica, experiência profissional e como ocorreu a sua formação como docente. Além disso, há algumas perguntas que confirmam ou detalham informações já solicitadas aos coordenadores de cursos. Pretendia-se ouvir todos os docentes envolvidos com o Curso de Administração nas IES que aceitaram participar da pesquisa. No entanto, em algumas escolas há um número muito grande de docentes que ministram poucas aulas. Nesses casos, a solução encontrada foi compor uma amostra dos docentes que iriam responder o questionário. Tomou-se o cuidado de compor uma amostra representativa, em termos de titulação. Em alguns casos, a seleção da amostra foi realizada pelo coordenador do curso em conjunto com o pesquisador e, em outros casos, somente pelo pesquisador.

O terceiro instrumento de coleta de dados foi destinado ao levantamento de informações sobre os alunos. É um questionário com quarenta e cinco perguntas fechadas, dividido em quatro partes. Na primeira, foram coletados os dados de identificação dos alunos; na segunda, os referentes à situação familiar; na terceira, as informações sobre a vida cultural; na última parte, procurou-se levantar informações sobre a vida escolar.

Após elaborar os instrumentos de coleta de dados, tomou-se a decisão sobre o número de alunos que iriam compor a amostra. Decidiu-se que deveriam ser

entrevistados alunos de todas as séries, mas limitados a um número máximo de quarenta alunos por série. Com isso, no planejamento da pesquisa, previa-se entrevistar cento e sessenta alunos em cada uma das escolas estudadas. No entanto, à medida que as entrevistas foram iniciadas, constatou-se que, em algumas escolas, o número de alunos por sala era menor do que o planejado. Nesses casos, entrevistou-se a totalidade dos alunos que estavam presentes em sala de aula no dia reservado para esta finalidade. Em outros casos, apesar de o número de alunos matriculados ser maior do que o planejado, no dia em que as entrevistas foram realizadas havia uma baixa frequência de alunos, o que também provocou um número menor de entrevistas em relação ao previsto. No entanto, essa variação no número de alunos efetivamente entrevistados não chega a comprometer os resultados obtidos, uma vez que a metodologia escolhida não é fundamentada em procedimentos estatísticos.

Além desses instrumentos de coleta de dados, elaborou-se um *check list* para ser utilizado como roteiro de observação a ser seguido pelo pesquisador. Desse modo, foi possível anotar alguns pontos em comum a todas as IES pesquisadas, tais como: a localização, a aparência das instalações, o ambiente em torno da IES, os conforto do ponto de vista acústico e térmico, o comportamento dos alunos no ambiente escolar, entre outros.

Assim, no total, foram utilizadas cinco fontes de informações: três de sujeitos distintos, mas com ligações diretas com o objeto de estudo; as observações do pesquisador; os documentos colhidos na entrevista com o coordenador. Além disso, foram coletados alguns *folders* elaborados pelas IES para a promoção de suas atividades. Apesar de serem materiais de natureza promocional, foi possível

identificar neles algumas informações significativas sobre a imagem de si que as instituições pesquisadas desejam passar para os usuários de seus serviços.

Antes de iniciar a coleta de dados, todos os instrumentos foram pré-testados em uma instituição de ensino localizada no interior do Estado de São Paulo. Após o pré-teste, revisou-se todo o material e foram realizados ajustes em algumas questões que não estavam claras e que poderiam comprometer o levantamento de informações. Além disso, o questionário destinado aos alunos foi ajustado para ser processado com o uso do software SPHINXS SURVEY, que permite tabular dados de pesquisas qualitativas e quantitativas.

O contato com as IES só se iniciou no momento em que tais ajustes foram concluídos. A seleção das IES mereceu um cuidado especial, pois a metodologia adotada prevê a realização de um protocolo entre o pesquisador e a organização escolar que aceitar participar da pesquisa (YIN, 2005).

O convite para participar da pesquisa iniciou-se por meio de um contato telefônico com o coordenador do curso. Invariavelmente, os coordenadores solicitavam que o pedido fosse formalizado por meio de um e-mail, no qual deveriam constar os objetivos da pesquisa e, também, o encaminhamento dos instrumentos de coleta de dados por meio de arquivo eletrônico para que as informações que se pretendia coletar fossem conhecidas previamente.

Em alguns casos, a decisão de participar da pesquisa foi tomada rapidamente. Em outros casos, o procedimento foi mais lento, pois ficava na dependência de aprovação da direção geral da IES ou de sua Mantenedora. O que causou surpresa, foi a recusa de algumas instituições em participar. O interessante foi constatar que isso ocorreu nas escolas com as avaliações mais altas no ENADE. Nesses casos, insistiu-se em obter a autorização por outras vias, o que não

apresentou resultados positivos. Tal situação obrigou a escolha de outra IES com a mesma avaliação, mas com características diferentes das planejadas.

Outra situação que alterou o planejamento inicial da pesquisa refere-se à escola com a menor avaliação no ENADE. No Estado de São Paulo só duas escolas obtiveram este conceito no ENADE realizado em 2006. Uma na Capital e outra no interior. Ao entrar em contato telefônico com a IES da Capital a ligação era automaticamente direcionada para uma outra IES. Posteriormente descobriu-se que a escola procurada havia sido vendida para uma outra IES. No entanto, a compradora havia sido avaliada no referido exame com a nota 2. Apesar deste fato, entendeu-se que esta escola devia compor a amostra. Para isso, firmou-se o protocolo e foi iniciada a coleta de dados, mas, no meio do processo, houve uma troca de direção e o novo dirigente julgou conveniente suspender a autorização para realizar a coleta de dados.

Diante deste fato, a amostra da pesquisa ficou com quatro cursos, avaliados com os conceitos variando entre 2 e 5. Para manter a amostra com cinco cursos, pensou-se na inclusão da outra escola localizada no interior do Estado que havia um curso avaliado com o conceito 1, mas esta possibilidade foi descartada quando se constatou que este curso era ministrado por uma IES que, também, faz parte do mesmo grupo econômico da escola da Capital que suspendeu a autorização para realizar a pesquisa.

Esta foi uma das etapas mais demoradas do processo de planejamento da pesquisa, mas, uma vez concluída, permitiu a realização da coleta de dados sem maiores transtornos. Com isso, a amostra da pesquisa ficou composta com as seguintes cursos:

- Um curso avaliado com o conceito mais alto, ministrado por uma universidade pública, que não participa do ENADE. Entretanto, participou todas as avaliações do ENC – Exame Nacional de Cursos, conhecido como provão e, o curso de Graduação em Administração, sempre obteve o conceito mais alto, isto é, A. Incluir tal curso foi uma decisão tomada após esgotar todas as possibilidades de compor a amostra com um outro curso avaliado com o mesmo conceito. Mesmo assim, entendeu-se que, em função das notas obtidas no ENC, atenderia perfeitamente ao critério de seleção dos participantes da pesquisa.
- Um curso com conceito quatro, ministrado por uma Faculdade Isolada.
- Um curso com conceito três, ministrado por uma Universidade privada.
- Um curso com conceito dois, ministrado por uma IES classificada como uma Faculdade Isolada de natureza comunitária, por estar vinculada a uma ordem religiosa.

Os dados obtidos com os diferentes instrumentos de coleta de informações foram analisados tendo em vista o objeto de estudo, curso de Graduação em Administração, e o objetivo geral da pesquisa, isto é, explicar como ocorre a adequação entre a transmissão de informação e as estratégias de ensino ou projetos que tenham a finalidade de desenvolver as competências profissionais dos bacharéis em Administração.

As informações coletadas com os coordenadores de curso permitiram levantar evidências sobre a concepção de competência utilizada pela IES e como esse entendimento está presente, não só no projeto pedagógico, mas também, nas ações desenvolvidas em sala de aula. Para isso, buscou-se obter informações que permitiram listar as competências que se propõem a desenvolver e as ações educacionais implementadas para essa finalidade. Outras informações coletadas

foram consideradas como elementos que permitiriam verificar a adequação do curso ao perfil dos alunos.

Solicitou-se aos coordenadores de curso a grade curricular. É importante frisar que não foram todas as IES que forneceram este documento. Em algumas os dados foram transcritos, na hora da entrevista, para o roteiro elaborado. A análise desse documento permitiu classificar as disciplinas de cada um dos cursos analisados, de acordo com a classificação das DCNs para os Cursos de Graduação em Administração, o que permitiu identificar a carga horária destinada a cada um dos conteúdos, inclusive os de formação complementar. Este procedimento permitiu encontrar evidências da adequação entre a transmissão de informação e o desenvolvimento de competências.

As informações obtidas com os alunos permitiram traçar o perfil socioeconômico dos discentes dos diferentes cursos estudados, além de verificar como agem em relação a algumas práticas de estudo muito valorizadas pelos coordenadores de ensino e que, frequentemente, são associadas ao desenvolvimento de algumas das competências dos profissionais da área. No total foram coletados dados com 358 alunos distribuídos da seguinte forma: 134 alunos da escola avaliada com o conceito 5; da escola avaliada com o conceito 4, foram 55 alunos; 101 alunos da escola avaliada com o conceito 3; e finalmente da escola avaliada com o conceito 2 foram coletados dados com 68 alunos.

As informações sobre os docentes envolvidos com o curso de Graduação em Administração permitiram explicitar o modo como ocorreu a formação para atuar como docentes do ensino superior.

Por último, as observações realizadas durante a fase de levantamento dos dados coletados permitiram uma descrição do ambiente frequentado pelos alunos

em cada um dos cursos estudados. O texto escrito com base nestas observações é apresentado no início de cada um dos casos e foi redigido a partir das impressões do pesquisador e, portanto, pode ser considerado subjetivo, mas tem a finalidade de auxiliar ao leitor a formar uma ideia sobre os diferentes ambientes destinados à formação dos futuros administradores.

Organização do trabalho

O capítulo 1 trata da formação escolar dos bacharéis em Administração e sobre a legislação de ensino: na primeira parte, descrevem-se as origens da formação escolar desse profissional, identificando os primeiros cursos destinados à formação de quadro de pessoal para atuar no gerenciamento das grandes empresas, e também, são apresentadas as diferentes concepções de ensino adotadas para a formação desses profissionais.

Uma parte do primeiro capítulo será dedicada a historiar a entrada do Curso de Graduação em Administração no sistema de ensino brasileiro. Em seguida analisam-se as DCNs para tal curso, o que permitirá apontar quais as implicações introduzidas por este marco legal para a formação dos profissionais da área. Por fim, explicita-se o que se entende por habilidade.

Nos capítulos 2 e 3, encontram-se as análises sobre a noção de competência. Optou-se por dedicar dois capítulos a esse conceito, pois, além de ter sido escolhido como eixo central para a análise das informações levantadas na pesquisa, trata-se de um conceito que permite múltiplas interpretações. Desse modo, o capítulo 2 é dedicado ao entendimento desta noção na esfera do trabalho, ou seja, tem a finalidade de demonstrar que se trata de uma noção que se constrói a partir da emergência de uma lógica de organização de trabalho que alguns pesquisadores

identificam como emergente, mas que se contrapõe a uma organização do trabalho concebida dentro dos princípios fordistas-tayloristas, que se tornou hegemônica após a segunda Grande Guerra Mundial.

O capítulo 3 tem a finalidade de apresentar o percurso dessa noção na esfera da educação. Optou-se por entender esta noção a partir do debate convocado pelo Governo Francês para a elaboração de uma proposta para o ensino do futuro. Debate este que, na literatura pesquisada, apontado como o que inicia a migração dessa noção da esfera do trabalho para a da educação. Para isso, apresentar-se-ão as principais correntes teóricas presentes no debate educacional francês no momento que antecede a convocação do governo, o que ajuda a compreender por que, naquele ambiente, a noção de competência é inicialmente entendida como sinônimo de capacidade. No entanto, à medida que as pesquisas se desenvolvem, essa noção passa a ser objeto de estudo de pesquisadores do Instituto de Psicologia Social da Universidade de Genebra, tomando como referência a psicologia cognitiva. É a partir desse entendimento que o conceito entra no debate educacional brasileiro, especialmente por meio dos textos de Philippe Perrenoud (1999, 2001, 2002) e Monica Gather Thuler (2002). No Brasil, os pesquisadores que trabalham nesta perspectiva estão na Universidade de São Paulo, entre os quais podem ser citados Nilson José Machado (2002), da Faculdade de Educação, e Lino de Macedo (2003), da Faculdade de Psicologia.

Descrever esse percurso, além de permitir um melhor entendimento do significado que a noção assume no âmbito educacional, colocou um problema para a realização desse estudo, pois a maior parte dos textos pesquisados trata do desenvolvimento cognitivo de crianças ou da formação de professores para os níveis de ensino fundamental e médio. No entanto, como a pesquisa tem como objeto de

estudo o ensino superior, foi necessário buscar autores que tratassem do desenvolvimento de competências para a formação de profissionais nesse nível de ensino.

Desse modo, os dados coletados nos cursos foram analisados com base no entendimento de competência proposto por Gui Le Boterf (2003), uma vez que se trata de um autor que tem como objeto de estudo o desenvolvimento das competências dos profissionais e que, portanto, foi considerado como mais adequado para análise de um curso superior.

Os estudos de casos são apresentados nos capítulos 4, 5, 6 e 7, sendo que cada um deles corresponde a um caso em particular. Todos estão organizados em quatro partes: na primeira, descreve-se a IES; em seguida, apresentam-se os dados sobre a estrutura curricular; na terceira são apresentadas as informações sobre os alunos e, na quarta, os dados referentes aos professores. Na última parte de cada um dos casos, faz-se uma análise geral do curso de Graduação em Administração da IES tratada naquele caso.

Deste modo, o capítulo 4 refere-se ao caso de número 1 e apresenta a análise de uma escola com o conceito mais alto no ENC; o capítulo 5 analisa os dados de uma escola pequena, classificada como uma Faculdade, mas que obteve o conceito quatro no ENADE; o capítulo 6 é dedicado a um curso ministrado em uma universidade privada, com um grande número de alunos, que obteve o conceito três no ENADE; o capítulo 7 apresenta a análise de uma Faculdade isolada, considerada como uma escola comunitária, por ser vinculada a uma ordem religiosa. Essa escola representa, na amostra selecionada para esta pesquisa, a que pertence ao grupo com o conceito dois na avaliação oficial.

A última parte é dedicada à apresentação das conclusões que a análise dos dados coletados permitiu realizar. Com isso, espera-se evidenciar que há uma diversidade de IES que ministram o curso de Graduação em Administração e que cada uma dessas escolas tem especificidades com implicações diferentes para o ensino.

1. A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E A NOVA LEGISLAÇÃO.

Este capítulo tem por finalidade apresentar a trajetória da formação escolar do Administrador, a entrada deste curso no Brasil e as implicações da nova legislação para o ensino de administração.

Para atender a este objetivo, está organizado em três partes: na primeira, se descreve a gênese da formação escolar do administrador, as condições sociais que propiciaram o aparecimento das primeiras Instituições de Ensino Superior voltadas para a formação de profissionais especializados em administrar as organizações privadas que, no final do século XIX, passavam por um crescimento acentuado ou tinham o controle acionário pulverizado nas bolsas de valores. Esses dois fatores – o crescimento das organizações e a ausência de um único controlador da maior parte das ações de uma empresa - são considerados como os elementos indicadores da necessidade de formação de quadro de pessoal especializado no gerenciamento das organizações (BERTERO, 2006).

Apontam-se as diferentes concepções de ensino que foram utilizadas ao longo destes poucos mais de cem anos de existência dos cursos de Administração.

Na parte dois, descreve-se como se deu a introdução do curso de Graduação em Administração no sistema de ensino brasileiro e são identificadas as condições que permitiram o crescimento acentuado do número de matrículas, de modo a transformá-lo, atualmente, naquele que possui o maior número de alunos matriculados no ensino de graduação.

A última parte é dedicada a entender as modificações na legislação de ensino que substituíram os currículos mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração e que estabeleceram as competências e habilidades esperadas dos alunos formados pelo sistema de ensino superior para o exercício dessa profissão. Nessa parte explicita-se o conceito de habilidades.

1.1. A origem e as transformações do ensino de Administração

Embora a administração, enquanto ação humana, esteja presente ao longo da história das civilizações, o ensino de administração propriamente dito, isto é, um conjunto de conhecimentos e competências profissionais que podem ser ensinados e aprendidos por meio do processo de escolarização, é relativamente novo. Tem-se como marco o final do século XIX, período que os historiadores do pensamento econômico definem como capitalismo industrial, quando houve o florescimento das grandes corporações que, para serem administradas, demandavam profissionais especializados e com formação adequada (HUNTER e SHERMAN, 2000).

É, portanto, para atender a essa necessidade que são criadas em 1881 as duas primeiras instituições de ensino voltadas exclusivamente para a formação desses profissionais: uma na França, a *HEC - École des Hautes Études Commerciales*, fundada pela Câmara de Comércio e Indústria de Paris (HEC, 2009)

e a outra, nos Estados Unidos da América, a *Wharton Business School*, vinculada à Universidade da Pensilvânia (BERTERO, 2006).

No entanto, por diferenças nas políticas e nos sistemas de ensino, a escolarização do ensino de Administração se desenvolveu de maneira diferente nas duas regiões. Na Europa, apesar de a França ser um dos primeiros países a criar o curso de Administração, e de ter os diplomas emitidos pela HEC reconhecidos pelo Estado desde 1890, ocorre, de acordo com Bertero (2006, p. 2), uma “resistência às escolas de administração no interior da secular universidade [o que] só foi superado depois do final da Segunda Guerra Mundial”.

Já, nos Estados Unidos, de acordo com este mesmo autor, as *business schools* surgem ora como desdobramento dos departamentos de economia, ora como novas escolas no interior dos *campi* universitários, que criaram cursos nos níveis de graduação e de pós-graduação. Estes últimos foram organizados como mestrado profissionalizante, dando origem aos reconhecidos e, atualmente, muito disputados *MBA - Master of Business Administration*.

No entanto, as grandes universidades norte-americanas logo encerraram as suas atividades no nível de graduação e se concentraram apenas no da pós-graduação oferecendo, inicialmente, o *MBA* e, posteriormente, os cursos de doutorado em Administração, denominados na maioria das universidades de *DBA - Doctor of Business Administration*, sendo que somente a Universidade de Harvard oferecia o *DCS - Doctor of Commercial Sciences*. Posteriormente, estes dois títulos foram abolidos e adotou-se para o Doutorado em Administração o tradicional *Ph.D - Philosophy Doctor*.

Com esta decisão das grandes escolas nos Estados Unidos da América, o ensino de Administração no nível de graduação passa a ser oferecido apenas, de

acordo com Bertero (2006, p. 2), nas “universidades de menor prestígio e produção científica, bem como nos *Junior e community colleges*”.

Apesar disso, nos Estados Unidos da América há um crescimento com maior vigor do ensino de Administração, o que pode ser considerado como um dos fatores que explicam a supremacia da produção científica originária daquele país, pois de acordo com Bertero (2006, p. 3),

pelo menos dois terços da produção científica são de autores norte-americanos e o impacto sobre o ensino é simplesmente impressionante. Livros-texto e casos para o ensino de administração escritos nos Estados Unidos acabam por ser traduzidos em diversas línguas e são mundialmente adotados.

Além disso, esse fato contribui, também, para uma percepção de que o que se reconhece como *management*⁴ seja visto como uma criação norte-americana.

O método do caso é outro elemento que também pode ser considerado como uma contribuição para o ensino de Administração, com a mesma origem norte-americana. É considerado por muitos docentes desse curso como a metodologia de ensino mais adequada para o ensino de administração por entender que permite o desenvolvimento da capacidade de gerenciar ou resolver problemas em uma área funcional ou em uma organização. Esta crença fundamenta-se no pressuposto que, de acordo com Gomes (2006, p. 17), “gerenciar é muito mais um conjunto de habilidades do que uma coleção de técnicas ou conceitos desprovidos de emoção e sensibilidade”.

⁴ Expressão utilizada na língua inglesa como equivalente a *administration*. Na língua portuguesa, embora os conceitos de administração e gestão sejam utilizados como sinônimo, em geral, considera-se gestão uma ação na qual há menor grau de previsibilidade do resultado do processo a ser gerido (Fischer, 2002). Com isso, a expressão administração passa a referir-se às teorias Clássicas da Administração. Nos países de língua francesa utiliza-se a expressão *gestion* com o mesmo sentido da palavra administração em português, mas reserva-se para a palavra *administration* o mesmo significado da adotado para gestão em português. Além disso, em Educação a noção de gestão é entendida com um significado diferente do atribuído nos estudos organizacionais. Sobre este assunto ver: Fischer, (2002) e Chanlat (2000) e Lück, (2006).

O uso dessa metodologia no ensino de Administração tem a sua origem na Universidade de *Harvard* que é conhecida desde a fundação da sua Escola de Negócio por adotá-la como a principal estratégia de ensino. Naquela universidade há um banco com cerca de 8.000 casos disponíveis para serem utilizados, é comum serem distribuídos aos alunos, em alguns momentos do curso, três casos por dia. Um, às 14 horas, para ser lido e discutido com colegas em pequenos grupos no horário do jantar. Outro, às 19 horas, para ser lido e discutido no horário do chá noturno; o terceiro é entregue no final da noite para ser lido e discutido com os colegas no café da manhã. Às nove horas da manhã, começa a discussão do primeiro caso distribuído no dia anterior (MARION e MARION, 2006).

Essa sistemática de trabalho só é possível em uma organização do ensino superior com curso em período integral e que tenha alunos residindo no próprio *campus* universitário; além disso, deve contar com professores que atuam em jornada integral de trabalho, uma vez que a metodologia de desenvolvimento de casos voltados para o ensino requer, de acordo com Marion e Marion (2006, p. 81),

visitar várias vezes a empresa-alvo, enriquecer com material suplementar, fazer proposta de consulta bibliográfica, entrevistar, descrever cenários, trabalhar com documentos confidenciais e, depois de pronto, apresentar à empresa analisada e obter permissão para aplicação na academia.

É evidente que outras estratégias de ensino como aula expositiva, jogos de empresa, simulação gerencial e seminários são utilizadas no ensino de Administração (MARION e MARION 2006), mas o método do caso, além de ser citado com muita frequência, pode ser considerado, também, como um dos aspectos do ensino norte-americano que marcam o curso de Administração no Brasil, a ponto de algumas poucas IES brasileiras manterem convênios com a Universidade de *Harvard* para capacitar parte do corpo docente, na utilização desse método de ensino. Além disso, em um seminário sobre ensino de Administração, realizado em

2005, pelo Conselho Regional de Administração do Estado de São Paulo, foi sugerida a criação de um banco de casos para ser utilizado por docentes das várias IES.

A importância atribuída ao estudo de caso como uma das estratégias para o ensino de Administração, além de refletir uma concepção de ensino, começou a ser questionada nesta década, como explicita Aktouf (2005, p. 154),

o método de ensino de administração não poderia estar dissociado do conteúdo. Se o conteúdo e a meta do ensino de administração são os de reprodução do fazer dos administradores, o método vai se impor por si mesmo. Se continuarmos a observar o que fazem os administradores, a escrever seus discursos, a sintetizar o que dizem, o que pensam, teremos a formação do futuro administrador. É isso o que se chama de método de caso. Se, ao contrário, o conteúdo da formação do administrador estiver a serviço de um objetivo mais social, de uma visão coletiva e comunitária, o método vai ser radicalmente diferente. Porque não se trata de reproduzir o pensamento da minoria que são os *businessmen*, de descrever o que fazem, mas de dar a esta profissão um sentido compatível com um projeto social. O método, então, estará adaptado a um conteúdo totalmente diferente do que aquele ensinado na maioria das escolas de administração.

Mais do que um questionamento do método do caso, este autor critica uma determinada concepção de ensino de administração, que prevalece em alguns países, em especial nos Estados Unidos da América, e que impregnou fortemente os programas de MBA. Esse posicionamento repercutiu nos meios acadêmicos norte-americanos e, por isso, a *Business School* da Universidade de Yale modificou a orientação do seu MBA e passou a utilizar outras estratégias de ensino que, no entendimento dos seus dirigentes, têm a finalidade de formar profissionais reflexivos e capazes de encontrar soluções inovadoras para os problemas administrativos da sociedade contemporânea.

Naquela universidade, a organização do curso gira em torno de três projetos temáticos, envolve a realização de pesquisas em países classificados como pobres ou em desenvolvimento, sendo que a partir da análise dos dados coletados os alunos devem elaborar propostas de intervenção e encontrar soluções de natureza administrativa para as situações-problema orientadoras de tais projetos temáticos.

A crítica ao método do caso e a decisão da Universidade de Yale em adotar uma estratégia diferente na sua Escola de Negócios indicam que há mais de uma concepção para o ensino de Administração, as quais foram se configurando ao longo deste pouco mais de um século de existência desse curso.

De fato, na literatura pesquisada, encontraram-se duas concepções de ensino: uma denominada estudos organizacionais e, a outra, aprendizagem gerencial (HANDY, 1995) ou educação gerencial (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004). Estudo organizacional é definido como um conjunto de conhecimentos que permitem uma compreensão geral das organizações. A aprendizagem gerencial ou educação gerencial é entendida como a formação de pessoas que possam auxiliar as organizações a moldar o seu futuro e aproveitar ao máximo os seus próprios bens.

Diante dessas possibilidades, de acordo com Handy (1995, p.161), “diferentes instituições se concentrarão em um ou outro [modelo de ensino], reconhecendo talvez uma ligação entre eles, mas que não são de fato iguais”.

No entanto, um outro olhar sobre a história do ensino de administração deixa evidente que as diferentes concepções de ensino desenvolvidas podem significar a adoção de estratégias diferenciadas dessa área do conhecimento para atender a duas demandas distintas: formar profissionais especializados para administrar empresas e produzir conhecimentos e, com isso, se credenciar para fazer parte da comunidade científica. Esse movimento culmina com o desenvolvimento de uma organização acadêmica e modos de ensino diferentes, conforme demonstra o estudo conduzido por Friga; Bettis; Sullivan (2004), que identificam três períodos com características distintas para o ensino de administração, conforme mostra o Quadro 1

Quadro 1 – **Concepções do Ensino de Administração**

CONHECIMENTO			
	Baseada nas Empresas	Baseada no Corpo Docente	Baseada nos Estudantes
Criação	Lições práticas Profissionais	Teórico / empírico Professores PhDs	Unidades modulares Corpo docente misto
Assimilação	Bibliotecas limitadas	Livros e periódicos de gestão	Bibliotecas digitais
Distribuição Geográfica	Local	Regional / nacional	Global

Fonte: Adaptado de Friga; Bettis; Sullivan (2004).

O período baseado nas empresas vai da fundação das primeiras escolas de negócios até os anos de 1950, caracteriza-se pela maioria de os professores serem gerentes empresariais, em atividade ou aposentados, os quais tinham como objetivo principal compartilhar as lições aprendidas no local de trabalho. A principal crítica a esse modelo era a ausência de uma base científica consistente (PFEFFER; FONG, 2003).

O período baseado no corpo docente prevaleceu dos anos de 1950 até o final dos anos de 1990. Estabeleceu-se a partir de um esforço de reforma que impulsionou as escolas de negócios em uma trajetória contínua para alcançar o respeito acadêmico e a sua legitimação no interior dos *campi* das universidades. Nesse movimento, as *Business Schools* tornam-se departamentos de Ciências Sociais ou de Ciências Aplicadas. Para viabilizar este projeto modificou-se o perfil do seu quadro de docentes com a contratação de profissionais com capacitação para realizar pesquisas gerenciais.

O período baseado nos estudantes surge em decorrência das críticas ao segundo modelo, que podem ser sintetizadas, de acordo com Pfeffer; Fong (2003, p.10), da seguinte forma: “adotar os caminhos dos outros departamentos de Ciências Sociais produziu um novo conjunto de problemas, incluindo as preocupações quanto à relevância das escolas de negócios e da educação em administração para o mundo empresarial”.

A característica desse modelo é ter um corpo docente composto por pesquisadores e profissionais com experiência em funções gerenciais e pela integração das escolas de administração com as empresas, pois, de acordo com Friga; Bettis; Sullivan (2004, p. 99),

mesmo que a criação de conhecimento seja sempre uma missão importante para as escolas de administração, outras organizações estão desenvolvendo programas mais formais de gerenciamento e 'criação de conhecimento', o que pode causar uma mudança estratégica, uma vez que as escolas estão mais focadas em colher e partilhar, em vez de somente criar conhecimento.

Assim, indica-se um modelo de ensino, centrado no aluno, que deve buscar compatibilizar uma base sólida de conhecimentos com a capacidade de aplicá-los, e até ampliá-los, nas situações profissionais, uma vez que, como assinala Santos (2000, p. 197), “a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste”.

São os cursos de Administração desenvolvidos nos Estados Unidos da América que são utilizados como referência para a criação dos primeiros cursos de Graduação nessa área que foram criados no Brasil, no início dos anos de 1940.

1.2. As escolas de administração no Brasil

Os conteúdos de administração não são novidades no ensino brasileiro, de acordo com Nicolini (2003, p. 45), “Os primeiros cursos de que se tem notícia no Brasil datam de 1902, quando passam a ministrar o estudo da Administração em duas escolas particulares: no Rio de Janeiro, na Academia de Comércio⁵, e em São

⁵ A Academia de Comércio foi criada pelo Conde Cândido Mendes de Almeida em 1902, que em 1919, também cria a Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro. Estas duas instituições são as que estão na origem da Universidade Cândido Mendes. Sobre este assunto ver: apresentação da UCAM. Disponível em www.ucam.edu.br/institucional. Acesso em 26/02/2010.

Paulo, na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado”. No entanto, como assinala este mesmo autor, não se tratava de ensino em nível de terceiro grau.

Os Cursos de Graduação em Administração, da maneira como são entendidos atualmente, só são introduzidos no sistema de ensino brasileiro a partir da década de 1930⁶, quando o Brasil alinha-se de maneira gradual, porém progressiva, com os Estados Unidos da América. Depois de um período de ambivalência, entra na Segunda Guerra Mundial ao lado dos aliados e o Chanceler Brasileiro – Oswaldo Aranha – é o primeiro Secretário Geral da ONU – Organização das Nações Unidas – quando esta se instala em São Francisco, no estado americano da Califórnia. Como explica Bertero (2006, p. 4), “não resta dúvida de que a administração chega ao Brasil em um momento de expansão da influência norte-americana, seja diretamente, seja pela capacidade norte-americana de influenciar, às vezes decisivamente, os organismos internacionais”.

A nova ordem estabelecida nos anos de 1930 implicava tanto em “modernizar” o aparato administrativo público como o mundo empresarial privado.

Estas condições propiciaram a criação da ESAN – Escola Superior de Administração e Negócio, na cidade de São Paulo, fundada pelo Padre Jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros, a partir dos seus contatos nos Estados Unidos e tendo como modelo a *Harvard Business School* (BERTERO, 2006). Atualmente, essa escola tem como mantenedora a Fundação de Ciência Aplicada que, além do curso de graduação em Administração, oferece cursos na área de engenharia e ciência da computação.

⁶ Nos anos de 1930 ocorre a denominada “A Revolução de 1930”, um movimento político-militar que substituiu a Primeira República e inicia um processo de modernização da economia brasileira, que até então era baseada em uma agricultura voltada para a exportação, que deveria ser transformada em economia industrial e no fortalecimento do mercado interno. Sobre este assunto ver Fausto (1975).

Entretanto, a referência mais citada sobre o início da formação de profissionais em administração é a criação da EBAP - Escola Brasileira de Administração Pública - pela Fundação Getúlio Vargas, em meados da década de 1940, no Rio de Janeiro, então Capital Federal, como parte do projeto de modernização da administração pública do governo de Getúlio Vargas. Posteriormente, essa escola passa a ministrar, também, o curso de Administração de Empresas e muda a sua denominação para EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (BERTERO, 2006).

Em 1954, a Fundação Getúlio Vargas implanta na cidade de São Paulo a EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo e inicia as atividades de ensino voltadas para o gerenciamento de organizações privadas ou de negócios.

A criação da EAESP foi resultado de um convênio assinado entre o governo Brasileiro e a FGV, de um lado, e o dos Estados Unidos da América e a *Michigan State University*, do outro lado. Para a execução deste convênio, a universidade norte-americana enviou ao Brasil uma missão que permaneceu durante dez anos instalando a nova escola. Inicialmente, implantou o programa de educação executiva e, em seguida, o curso de Graduação em Administração, cuja primeira turma se graduou no início dos anos de 1960 (BERTERO, 2006).

No final dos anos de 1950, a USP – Universidade de São Paulo - toma a decisão de reforçar a área de administração da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, fundada na década de 1940, criando as condições necessárias para iniciar o funcionamento do Curso de Graduação em Administração. A coordenação deste projeto ficou a cargo de dois professores originários da Escola Politécnica – Ruy Aguiar da Silva Leme e Sérgio Batista Zacarelli – que também buscam referências para o novo curso nas instituições norte-americanas, pois de

acordo com Bertero (2006, p. 8), “o projeto da USP foi abrangente em termos de conteúdo e não muito diverso do da EAESP”.

Nesses primeiros cursos, a estrutura curricular estava baseada em dois grandes eixos: o primeiro estava voltado para o embasamento nas ciências sociais com a inclusão de conteúdos de economia, sociologia, antropologia, ciência política, psicologia e alguns ramos do direito. Com isso, queria-se evitar, de acordo com Bertero (2006, p. 9), “que o curso de graduação em administração se tornasse pura instrumentalidade, ou apenas um conjunto de técnicas vinculadas às diversas áreas funcionais, sem a consciência da importância da atividade e da profissão de administrador para o país”. O segundo grande eixo - o profissional - girava em torno do entendimento da administração como profissão modernizadora, com os conteúdos relativos a diferentes áreas funcionais da administração: finanças, marketing, contabilidade gerencial, administração de pessoal, vendas, produção, entre outros.

Na organização curricular, nos dois primeiros anos concentravam-se as disciplinas das ciências sociais, que deveriam fornecer o referencial no interior do qual o administrador deveria centrar a sua formação e a sua atuação futura. Os dois anos finais eram reservados prioritariamente aos conteúdos profissionalizantes.

É essa estrutura curricular que foi utilizada como referência para elaboração do currículo mínimo para este curso, aprovado pelo Parecer N^o 307 do Conselho Federal de Educação, de 08.07.1966, e que, portanto, orientou os demais cursos criados no país a partir dessa data.

Essa regra legal permanece até 1993, quando é aprovado o Parecer 433/93, que reorganiza o currículo mínimo para esse curso, permanecendo 68% da carga horária com os conteúdos definidos pelas autoridades de ensino, mas autoriza a

inclusão no projeto pedagógico de um conjunto de Disciplinas Complementares, que podem chegar a 32% da carga horária total do curso, ou seja, 960 horas, que serão definidas pelas IES.

Esta modificação permitiu a criação de cursos de Graduação em Administração com ênfase em uma das áreas funcionais que eram registradas nos diplomas emitidos pelas IES como habilitações. Deste modo se explica a multiplicação desse curso com diversas habilitações. Era comum uma mesma IES obter autorização dos órgãos competentes para instalar cursos de Administração com mais de uma habilitação, sendo autorizado um determinado número de vagas para cada uma dessas habilitações.

Essa trajetória evidencia que os cursos de Graduação em Administração criados no Brasil têm a sua origem no modelo norte-americano. No entanto, como as instituições de ensino daquele país, utilizadas como referência, só atuam com programas em nível de pós-graduação - os *MBA*s -, que possuem uma duração, em média, de quatro semestres letivos, houve a necessidade de fazer um ajuste para adequá-los ao nível de graduação e à realidade do ensino brasileiro. A solução foi a criação de dois anos de ensino propedêutico, utilizados para o desenvolvimento dos conteúdos das ciências sociais e dos de formação básica, com a inclusão dos conteúdos de métodos quantitativos e contabilidade básica. Assim, no nível de graduação, este curso passou a ter uma duração de oito semestres letivos ou quatro anos.

É este o modelo de curso de Graduação em Administração que, com a política de ampliação do acesso ao ensino superior, por meio de autorização para criação de novas IES, se transformou naquele que atrai o maior número de

estudantes brasileiros concentrando, aproximadamente, 16% do total das matrículas deste nível de ensino, ultrapassando inclusive o tradicional curso de Direito.

De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior de 2007 (INEP, 2009), as matrículas no curso de Graduação em Administração apresentaram um crescimento de 310% em relação ao número de matriculados em 1998, passando de 257.408 matrículas naquele ano, para 798.755 em 2007, distribuídas nos mais de 1.700 cursos reconhecidos ou autorizados a funcionar pelo MEC.

Foi assim que esse curso, que surgiu como resposta à demanda das organizações privadas para formar pessoal especializado para dirigi-las e, que nas primeiras turmas de alunos da FGV e da USP encontravam-se matriculados os herdeiros dos grandes empresários nacionais, tornou-se um curso de massa (BERTERO, 2006).

Uma das consequências deste crescimento no número de matrículas pode ser percebida como perda da qualidade do ensino ministrado nesses cursos. Os dados referentes ao desempenho dos alunos de 744 cursos de Administração avaliados, no ano de 2003, no Quadro 2, mostram que 239 foram avaliados com conceitos D e E, que, pelos critérios adotados pelas autoridades de ensino, são considerados como de baixa qualidade.

Quadro 2: comparativo entre os conceitos relativos e absolutos no ENC

Conceitos relativos			Conceitos absolutos		
Conceito	Nº de cursos	Nº relativo	Conceito	Nº de cursos	Nº relativo
A e B	196	26,4 %	A e B	6	0,8 %
C	309	41,5 %	C	315	42,3 %
D e E	239	32,1 %	D e E	423	56,9 %
Total	744	100,0 %	Total	744	100,0 %

Fonte: Adaptado do Relatório do Exame Nacional de Cursos 2003 – Volume 1

Esta situação fica mais preocupante quando se observa o resultado desse exame considerando-se, o conceito absoluto, ou seja, considerando-se as questões acertadas pelos alunos, sem tratamento estatístico dos resultados. Por este critério, o número de cursos com tais conceitos sobe para 423, ou seja, mais de 56% dos cursos avaliados.

Considerar os dados referentes ao ENC de 2003 torna-se relevante, pois foram os últimos números oficiais publicados antes das mudanças na legislação que substituíram os Currículos Mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração.

Não é fora de propósito considerar que, apesar da mudança da legislação fazer parte de um projeto mais amplo de reforma do ensino superior, os dados relativos às avaliações desse nível de ensino tenham sido considerados, pelas autoridades de ensino, no diagnóstico que orientou a elaboração do novo marco legal.

1.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais

As mudanças mais recentes na legislação de ensino começam com a promulgação da Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pela Lei Nº. 9394, em 1996.

Mas é o parecer CNE/CES 67, em 11 de março de 2003, que estabelece o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para os cursos de graduação que substitui os Currículos Mínimos que orientavam a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação. A diferença entre a nova legislação e a anterior é evidenciada neste parecer, ao distinguir os Currículos Mínimos de Diretrizes Curriculares Nacionais (Quadro 3). Os primeiros regulamentados pela Lei

Nº 4.024, de 1961, e as segundas pela Lei Nº 10.172, aprovada em 09 de janeiro de 2001, para atender o Artigo 87º, das disposições transitórias da LDB.

Quadro 3: Diferença entre as Leis 4.024/61 e a 10.172/2001

Currículos Mínimos – Lei 4.024	Diretrizes Curriculares Nacionais – Lei 10.172
Concepção do exercício profissional, cujo desempenho resultaria das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular.	Concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional baseada na competência teórico-prática.
Inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular.	Ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso, segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos de seus cursos.
Atuaram como instrumentos de transmissão de conhecimento e informação.	Orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduando para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional.
Comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram a mensurar desempenhos profissionais no final do curso.	Se propõem a ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional, de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias.
Pretendia como produto um profissional preparado.	Pretende preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes.
Eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada.	Devem ensinar variados tipos de formação e habilitação em um mesmo programa.
Estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício de uma profissão.	Não se vinculam ao diploma e ao exercício profissional.

Fonte: Adaptado do parecer 67/2003 do CNE/CES.

No que diz respeito especificamente aos Cursos de Graduação em Administração, ocorre uma primeira publicação de uma DCN, aprovada em 01 de fevereiro de 2004, pela Resolução 01/CNE/CES (Anexo A), mas foi substituída, em 13 de julho de 2005, pela Resolução 04/CNE/CES (Anexo B), que de fato instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração e

estabeleceu um prazo de dois anos para que todas as IES se adequassem à nova norma legal.

Nesse documento encontram-se as indicações gerais sobre os itens que devem compor o projeto pedagógico e admite cursos com Linhas de Formação Específicas (Artigo 2º); uma descrição genérica do perfil desejado dos formados (Artigo 3º); e quatro conjuntos de conteúdos:

- formação básica;
- formação profissional;
- estudos quantitativos e suas tecnologias;
- conteúdos de formação complementar (Artigo 5º).

Nos três primeiros conjuntos de conteúdos cita-se apenas um elenco de matérias que, no entendimento dos especialistas e das autoridades de ensino, são os conhecimentos necessários para a formação dos bacharéis em Administração. A análise dos conteúdos relacionados não apresenta nenhuma novidade e estão muito próximos dos conhecimentos que já faziam parte do Currículo Mínimo desse curso. Apenas não indicam a relação de carga horária que, na legislação anterior, era estabelecida para cada um dos conteúdos.

A novidade é o entendimento dos conteúdos de formação complementar, definidos como “estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando” - Inciso IV, Artigo 5º - e que podem ter uma carga horária de até 20% do total de horas curso, ou seja, considerando-se a carga horária mínima de 3.000 horas estabelecida para este curso, poderão estes conteúdos, no limite, chegarem a 600 horas.

Entender o significado da expressão “de caráter transversal e interdisciplinar”, como componente curricular de um curso destinado à formação de profissionais no

terceiro grau, é fundamental para incorporar essa novidade introduzida pelo novo marco legal aos projetos pedagógicos de cada um dos cursos instalados e autorizados a funcionar.

Na literatura pesquisada, encontraram-se algumas referências às políticas públicas que podem servir de pista para entender o significado dessa expressão: há no Reino Unido um sistema denominado *National Vocational Qualifications – NVQ*, destinado a servir de guia para a avaliação das competências dos trabalhadores e reorientação de todo o ensino profissional e de treinamento que, mais recentemente, começou a abordar também as habilidades mais genéricas – as *General National Vocational Qualifications*. Nos Estados Unidos o Relatório *Scan*, publicado em 1991, pelo *US Department of Labor*, define um conjunto de habilidades necessárias para qualquer trabalho no âmbito da economia globalizada. Na França, os documentos oficiais referem-se às competências transversais definidas como competências comuns a vários empregos e utilizáveis em grande número de situações (Barato, 2002).

Desse modo, é possível depreender que o que se busca com tal expressão é o desenvolvimento de habilidades ou competências para o exercício de uma atividade profissional em um ambiente de trabalho em um processo acelerado de transformações. Isso se fundamenta no entendimento de que são as competências ou habilidades os elementos que permitirão aos profissionais se adaptarem à nova realidade do mundo do trabalho.

A clareza sobre este ponto é fundamental para elaboração do projeto pedagógico do Curso de Graduação em Administração, uma vez que as atividades relativas aos “estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar” podem representar até 20% da carga horária do curso.

À primeira vista, há a possibilidade de que tal preceito legal permitirá orientar a adequação entre a transmissão dos conhecimentos e saberes necessários ao desempenho profissional, que ficaria com oitenta por cento da carga horária do curso e, os outros vinte por cento, destinados às atividades ou projetos que tenham por finalidade desenvolver as competências ou habilidades esperadas dos profissionais formados nos cursos estruturados dentro destes princípios.

Com base nesse entendimento, as estratégias de ensino ganham relevância não só no projeto pedagógico, mas também na atividade de docência do ensino superior, uma vez que além de “o quê” ensinar atribui-se um maior peso ao “como” ensinar esses conteúdos.

Não por acaso, a outra novidade que aparece nas DCNs é a explicitação das Habilidades e Competências esperadas dos bacharéis em Administração que são detalhadas em oito incisos, que estão transcritos a seguir:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

A leitura destas habilidades e competências deixa evidente a presença de elementos de naturezas diferentes, pois há alguns incisos que claramente foram elaborados com base em descritores das atribuições desempenhadas pelos administradores que ocupam posições de comando nas organizações e há outros que se referem claramente a outras dimensões da vida. Na realidade, este conjunto de atributos funciona como uma estratégia para responder às mudanças que ocorrem no mundo organizacional e levaram as empresas a se reestruturarem. Em decorrência disso, nos últimos anos, passaram a exigir de seus membros novas atitudes e habilidades e novos atributos, ou como explica Barbosa (1999a),

a cultura de negócios retira da descrição dessas mudanças toda a sua complexidade, e as transforma em categorias de fácil absorção, como são os perfis gerenciais, os tipos ideais [...] Se até agora esse mecanismo funcionou, daqui para a frente ele corre o risco de entrar em colapso. Primeiro, a "listinha", embora à primeira vista possa parecer dinâmica e atraente, na prática paralisa as pessoas, devido à quantidade de demanda. Segundo, ela aponta para direções diversas e forma contradições praticamente insolúveis que transparecem na tensão da vida organizacional de hoje. Terceiro, categorias e os perfis gerenciais não se resumem apenas a palavras e ao significado semântico que lhes é atribuído pelos dicionários. São, na prática, valores e visões de mundo associados a projetos institucionais específicos.

Além disso, coloca um problema de natureza teórica, pois a noção de habilidade se constrói a partir dos referenciais da psicologia comportamental e a noção de competência, como se verá nos capítulos dois e três, se consolida a partir de estudos e pesquisas que tomam como referência a psicologia cognitivista. Não é por outro motivo que nos países de língua inglesa se referem às "habilidades necessárias" e nos de língua francesa utilizam a expressão "competências transversais". O ponto de convergência dessas duas expressões é se

caracterizarem como elementos comuns às várias profissões, no âmbito de uma organização do trabalho complexa.

Pode-se entender que a utilização das expressões “competência” e “habilidade” explicitadas nas DCNs são consideradas como mais um elemento que tem a finalidade de flexibilizar as opções das IES na elaboração dos seus projetos pedagógicos. Além disso, como se trata de um documento de natureza legal pode-se alegar, também, que não comportaria uma orientação para uma determinada concepção de ensino.

Mas pode, também, ser compreendida como uma estratégia das autoridades de ensino, para que as IES adotem a concepção de ensino que julgar mais adequada para o cumprimento da sua missão, como explicita o documento publicado pelo INEP (2004), “as reformas em curso incentivam o surgimento de instituições com diferentes missões institucionais e acadêmicas, reconhecendo que essa diversidade é absolutamente indispensável para que o sistema de ensino superior cumpra seu papel na nova sociedade do conhecimento”.

Tendo em vista este componente do documento legal, neste ponto do trabalho, julgou-se conveniente explicitar os pressupostos teóricos do conceito de habilidade com a finalidade de demonstrar a sua diferença em relação à noção de competência que será tratada nos capítulos dois e três.

1.4. Os pressupostos teóricos do conceito de Habilidade

Uma das mais importantes obras sobre a psicologia comportamental é o livro “Ciência e Comportamento Humano”, de autoria de Burrhus Frederic Skinner, lançado originalmente em 1953. Neste texto habilidade é definida como o resultado

dos reforços educacionais à medida que se tornam contingentes às propriedades topográficas ou intensivas do comportamento (SKINNER, 2007).

Nessa concepção teórica, o reforço caracteriza-se como um dos elementos centrais e fundamenta-se a partir do conceito de condicionamento operante, que, por sua vez, é definido como o comportamento que deve ser o objeto da ação educacional, tanto para ser incorporado pelos indivíduos como para ser extinto, quando considerado inadequado. As técnicas de reforçamento são as ferramentas indicadas para esta finalidade.

Além disso, considera que as experiências anteriores dos indivíduos afetam o seu comportamento futuro, num processo de aprendizagem constante. Utilizando-se a lei do efeito, que afirma, de acordo com Skinner (2007, p. 66), que “um comportamento se estabelece quando seguido de determinadas consequências”, ou seja, um comportamento que tenha como consequência um resultado agradável tenderá a se repetir, já o que tenha como consequência um resultado desagradável tem uma alta probabilidade de não se repetir. A figura 1 apresenta esquematicamente os elementos centrais propostos pela Teoria Comportamental Clássica.



FIGURA 1 – elementos da Teoria Comportamental

O estímulo assume um papel central no ensino pensado a partir dessa concepção, que deve ser planejado para que os indivíduos, ao final do processo, demonstrem que incorporaram o comportamento desejado. Para isso, deve utilizar um conjunto de técnicas de condicionamento operante denominado *OB-MOD* –

organizational behavior modification, para incentivar sistematicamente os comportamentos desejados e extinguir os indesejados. São basicamente quatro as técnicas de modificação de comportamento:

- reforço positivo: tem a finalidade de aumentar ou estabelecer a freqüência do comportamento desejado por intermédio da associação da sua ocorrência a conseqüências agradáveis;
- aprendizagem por afastamento: tem a finalidade de aumentar ou estabelecer a freqüência do comportamento desejado associando a sua não-ocorrência a conseqüências desagradáveis;
- extinção: tem a finalidade de diminuir ou eliminar o comportamento indesejado eliminando uma conseqüência agradável associada a sua ocorrência;
- punição: tem a finalidade de eliminar um comportamento indesejado fazendo com que uma conseqüência desagradável fique associada a sua ocorrência. Apesar de estar presente entre as técnicas utilizadas e citadas para modificar os comportamentos indesejados, é considerada por Skinner (2007) como uma técnica questionável, a ponto de dedicar todo o capítulo XII, do livro citado anteriormente, para apresentar argumentos contrários ao seu uso e propor alternativas para substituí-la.

A importância atribuída aos estímulos para esta concepção de ensino é ilustrada no estudo conduzido por Lowman (2004) em diversas faculdades e universidades da Carolina do Norte e da Nova Inglaterra. A partir dos dados coletados, este autor propõe um modelo bidimensional construído com base na capacidade dos professores em utilizar dois tipos de estímulos: o intelectual e as relações interpessoais.

Este modelo, apresentado no Quadro 4, é construído em torno de dois eixos – relações interpessoais no eixo horizontal e capacidade intelectual no eixo vertical. Os professores das escolas pesquisadas foram classificados em nove quadrantes ou células numeradas de um a nove, sendo a célula de número nove reservada para os professores considerados totalmente exemplares e a de número um é utilizada para enquadrar os professores que usam de modo inadequado estes dois tipos de estímulos. No entanto, os enquadrados nos intervalos entre dois e oito mostram-se adequados para alguns alunos, tamanhos de sala ou nível de curso e inadequados ou ineficazes para outras situações.

Quadro 4 – Modelo Bidimensional do Ensino Universitário Efetivo

Estimulo: Intelectual	Estimulo: relações interpessoais		
	Baixo: frio, distante, altamente controlador, imprevisível.	Moderado: relativamente caloroso, acessível e democrático, previsível.	Alto: caloroso, aberto, previsível e altamente centrado no estudante.
Alto: extremamente claro e estimulante.	Célula 6: São as autoridades intelectuais. Ótimos para alguns cursos e estudantes, mas não para outros.	Célula 8: São os palestrantes exemplares. Especialmente habilidosos em grandes classes de iniciantes.	Célula 9: São os totalmente exemplares. Excelentes para qualquer estudante e situação.
Moderado: razoavelmente claro e interessante.	Célula 3: São os adequados. Minimamente adequados para muitos estudantes em aulas de preleção.	Célula 5: São os competentes. Eficientes para a maioria dos estudantes e cursos.	Célula 7: São os facilitadores exemplares. Competentes especialmente em salas pequenas e em cursos mais avançados.
Baixo: vago e monótono	Célula 1: São os inadequados. Incapazes de apresentar material ou motivar bem os estudantes.	Célula 2: São os marginais. Incapazes de apresentar a matéria bem, mas apreciados por alguns estudantes.	Célula 4: São os Sócráticos. Ótimos para alguns estudantes e situações, mas não para a maioria.

Fonte: Adaptado de Lowman (2004, p. 52).

Este quadro exemplifica a facilidade para se construir modelos engenhosos para o gerenciamento do ensino a partir dessa concepção teórica. Modelos como

estes podem fornecer uma série de indicadores para a administração do processo de ensino-aprendizagem: podem, por exemplo, indicar as necessidades de desenvolvimento dos docentes para que todo o quadro de professores de uma instituição se posicione nos quadrantes considerados ideais pela instituição de ensino. Também servem para orientar a distribuição dos alunos e professores formando-se salas somente com alunos que apresentam melhor rendimento em relação a um comportamento considerado mais eficaz de um determinado professor. É adequado, também, para orientar o nível de curso para o qual um professor possui um comportamento mais eficaz, além de outras possibilidades.

Trata-se, portanto, de uma concepção teórica que permite desenvolver modelos que possibilitam um gerenciamento eficaz do ensino. Basta, para isto, a partir do resultado do processo educacional, construir as curvas de aprendizagem que, de acordo com Skinner (2007, p. 67), “mostram como os vários tipos de comportamentos evocados em situações complexas se separaram, se afirmaram e se reordenaram”, ou seja, trata-se de uma ferramenta que torna possível verificar se o processo educacional obteve como resultado o comportamento considerado como adequado para a formação pretendida, uma vez que, como explica este mesmo autor, em uma curva de aprendizagem identifica-se o comportamento final esperado, mas não descreve o processo básico de fixação provocado por um determinado ato responsável pela mudança.

Nesta concepção, o conceito de habilidade é entendido como resultado do reforço diferencial que, como explica Skinner (2007, p. 105),

embora o reforço operante seja sempre um instrumento de seleção de certas magnitudes de respostas entre outras, é possível distinguir entre a produção de uma unidade relativamente completa e a feitura de pequenas mudanças na direção de uma maior eficácia em uma unidade existente. No primeiro caso, estamos interessados em como o comportamento é adquirido; no segundo, em como é refinado. É a diferença entre 'saber como se faz alguma coisa' e 'fazê-la bem feita'. O último é o campo da *habilidade*.

Do ponto de vista conceitual, a marca mais evidente dos estudos fundamentados nessa concepção teórica é a classificação proposta, por Zabala e Arnau (2010), para os objetivos educacionais. É interessante observar que esta classificação é apresentada em uma obra intitulada “Como aprender e ensinar competências”, o que pode sugerir que competências e habilidades são conceitos com o mesmo significado. Para estes autores, há três possibilidades de classificação dos objetivos educacionais:

- **Objetivos conceituais:**

São definidos como que é necessário saber, ou seja, os conhecimentos ou conteúdos conceituais.

- **Objetivos procedimentais**

São definidos como o saber fazer, ou seja, é a habilidade para realizar uma tarefa.

- **Objetivos atitudinais**

São definidos como o saber ser, ou seja, é a demonstração do comportamento definido previamente como adequado para realizar uma atividade.

Como se pode notar, ao explicitar os objetivos educacionais, estes autores deixam claro que estão se referindo às habilidades e entendem as competências como a somatória do ensino articulado em torno destes três objetivos.

Com isso explicita-se o que se entende por habilidade, ou seja, trata-se de um conceito que se refere à idéia de saber fazer, ou seja, o processo de ensino pensado a partir desta concepção tem por objetivo fazer com que o aluno seja capaz de reproduzir, por meio do comportamento definido previamente como desejado, o modo considerado mais eficaz para realizar uma determinada atividade.

Neste ponto, é possível identificar o ponto frágil desse conceito, pois reduz a ação educacional ao saber fazer, mesmo que bem feito. Com esse entendimento, há uma clara aproximação aos pressupostos do taylorismo, que procurava encontrar a *the best ony way*, ou seja, a única e melhor maneira para se realizar uma tarefa.

A noção de competência, que será apresentada nos capítulos dois e três, constrói-se a partir da percepção da emergência de um modo de organização diferente do estabelecido por esse entendimento, ou seja, é a percepção dos indícios de substituição do modo de organização do trabalho construído em torno dos princípios fordista-taylorista, que se torna o elemento central para se identificar um novo modelo de organização denominado “modelo de competência” (Zarifian, 2003).

E o que permite a emergência deste novo modelo de organização é o entendimento de que o processo produtivo busca aumentar a sua capacidade competitiva por meio da inovação e, além disso, há frequentes referências à instabilidade ambiental como signo da sociedade contemporânea. Este pressuposto é o oposto do que permitiu a consolidação do modo de organização do trabalho que se tornou predominante na sociedade contemporânea até a crise dos anos de 1970, que se constitui em torno da premissa da estabilidade ambiental e na busca da produtividade por meio da organização racional do trabalho.

Com isso, evidencia-se que esta concepção teórica busca reduzir as ações humanas aos comportamentos observáveis e propor um conjunto de técnicas com a finalidade de transformá-las em comportamentos definidos previamente como desejáveis. Ora, em um contexto onde a instabilidade e a inovação são os elementos centrais, cabe perguntar se os comportamentos definidos previamente como desejáveis são realmente os que preparam as pessoas para enfrentar a vida

em uma sociedade com estas características. Além disso, a escola está realmente preparada e segura para definir antecipadamente os comportamentos adequados para que os seus alunos enfrentem os desafios profissionais do futuro?

Se as respostas a estas duas perguntas forem positivas, à primeira vista, permitiria supor que habilidades e competências são dois conceitos com o mesmo significado, diferenciando-se apenas pelos referenciais teóricos. No entanto, os teóricos que tratam do desenvolvimento das competências profissionais consideram o “saber-fazer” como o nível mais elementar das competências (Le Boterf, 2003).

Esclarecer o significado de habilidade e constatar que se trata de uma referência teórica que orientou a constituição de um determinado modo de organização do trabalho, que já apresenta indícios de esgotamento do seu potencial, encaminha a reflexão para uma compreender uma outra lógica de estruturação do trabalho, que os especialistas que observam essas transformações denominam “modelo de competências” (Zarifian, 1999, 2003).

Esta constatação permitiu escolher o conceito de competência como central para analisar os dados coletados e apresentados nesta pesquisa, uma vez que se trata de um conceito cunhado no mundo do trabalho que, posteriormente, migra para a educação. Por esse motivo, também, os dois próximos capítulos são dedicados ao seu entendimento.

2. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA ESFERA DO TRABALHO

O ponto em comum entre as diferentes abordagens do conceito de competência na esfera do trabalho é associá-la às transformações que ocorrem no modo como o trabalho é organizado na sociedade contemporânea, isto é, observa-se a emergência de uma nova lógica de organização do trabalho, diferente da que se tornou hegemônica com a aplicação dos princípios desenvolvidos pelos teóricos da Organização Racional do Trabalho.

Além disto, esta noção é frequentemente associada às ideias de trabalhador do conhecimento, sociedade do conhecimento e sociedade da informação, que também são elaboradas a partir da percepção de alterações que ocorrem no mundo do trabalho.

Diante dessa constatação, este capítulo tem por finalidade demonstrar que a noção de competência na esfera do trabalho é utilizada como elemento que caracteriza uma forma de organização do trabalho, ainda emergente, mas de longo prazo, e que se estrutura de maneira diferente da estabelecida pelo fordismo-taylorismo. No entanto, é frequentemente associada às teorias que olham estas mudanças como indícios de transformações da sociedade contemporânea em uma

sociedade pós-industrial, pós-moderna, da informação, ou do conhecimento. Ao fazer isto, cria-se um problema que dificulta entender o significado dessa noção.

Assim, para atender a este objetivo, este capítulo está organizado em quatro partes: na primeira apresenta-se o modo de organização fordista-taylorista. Em seguida, se discute as teorias que tratam da emergência de uma sociedade pós-industrial, para explicitar o entendimento que fazem das transformações que ocorrem no modo como o trabalho é organizado e, com isso, demonstrar o contexto teórico que propicia o aparecimento das expressões: trabalhador do conhecimento, sociedade do conhecimento e sociedade de informação.

Na terceira parte, serão analisadas as alterações que ocorrem no modo como o trabalho é organizado e que propiciaram a construção do conceito de competência. Nessa análise, serão discutidas as vertentes de origem norte-americana e a desenvolvida pelos pesquisadores franceses. Entretanto, serão utilizados trabalhos de autores brasileiros sobre este tema que mostram que os estudos aqui realizados partem dos pontos em comum dessas diferentes concepções.

Na última parte, serão apresentadas algumas considerações sobre os diferentes entendimentos das transformações no modo como o trabalho é organizado, identificando-se as suas implicações para a compreensão do conceito de competência.

2.1. O modelo de organização do trabalho fordista-taylorista

A introdução de inovações tecnológicas que caracterizaram a revolução industrial trouxe aumentos significativos na produtividade. Houve a substituição da habilidade humana pela máquina, da energia humana ou animal pela inanimada,

principalmente com a introdução da máquina a vapor. Mas, de acordo com Barbosa (1999, p. 108), “no que concerne à quantidade de bens que o homem poderia produzir pouco havia alterado”.

Este quadro se modificou radicalmente com a aplicação dos Princípios da Administração Científica, desenvolvidos por Frederick Winslow Taylor⁷, que toma o trabalho como objeto do estudo científico. A aplicação da “análise do trabalho e o estudo dos tempos e movimentos”, o método científico proposto por Taylor, provoca uma cisão entre o pensar e o fazer. O primeiro é atribuído à gerência e, o segundo, uma responsabilidade dos ocupantes dos níveis mais baixos da hierarquia organizacional. O objetivo era eliminar o acaso, a adivinhação e o estilo individual no modo de execução das atividades. Taylor buscava a única e melhor maneira de se realizar uma determinada tarefa, isto é, encontrar procedimentos universalizantes que se aplicassem a todos. Essa nova maneira passa a ser conhecida como ORT – Organização Racional do Trabalho (BARBOSA, 1999).

Os estudos de Taylor foram complementados pela linha de produção implantada nas fábricas da *Ford Motors Co*, em 1913, cujas características principais são o mecanicismo e a fragmentação do trabalho, que passa a ser composto por uma única tarefa, ou pequenos conjuntos de tarefas, denominados de “cargos”. Os ocupantes destes “cargos” ou “postos de trabalhos” executam atividades altamente repetitivas. Este modo de organização de trabalho foi capaz de revolucionar por completo o chão-de-fábrica.

Com a linha de montagem concretiza-se a ideia de produção em massa, apontada como umas das marcas centrais da moderna sociedade industrial. Para Barbosa (1999, p. 109), “Taylor e Ford tiveram um sucesso admirável em virtude dos

⁷ Frederick Winslow Taylor (1841-1925) publicou, em 1903, um estudo denominado *Shop Management* e, em 1911, o livro *Princípios da Administração Científica*.

fantásticos ganhos de produtividade. Pela primeira vez havia a possibilidade de gerir recursos humanos e materiais de forma científica”. Chiavenato (2000) exemplifica essa afirmação ao apresentar a redução do tempo utilizado na montagem de um chassi de automóvel, que passa de 12 horas e 8 minutos para 1 hora e 33 minutos.

Gradativamente, a ORT - Organização Racional do Trabalho - estabelecida pela dupla Taylor-Ford irradia-se dos Estados Unidos para os demais países desenvolvidos. Isso ocorre com pequenos ajustes às peculiaridades de cada estado-nação. Esta ideia de modernidade, centrada em uma organização racional do trabalho supera, inclusive, as barreiras de natureza ideológica, pois é implantada na Rússia, pós-revolução de 1917, sob o nome de *stakanovismo*⁸. O modelo se instala, também, fortemente na Europa e no Japão, como parte do esforço de guerra e se consolida no período de reconstrução da Europa e do Japão. (HARVEY, 2000; BARBOSA, 1999).

No entanto, de acordo com Harvey, (2000, p. 121),

o que havia de especial em Ford (e que em última análise distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção em massa, [representaria] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova paisagem, em suma, [criaria] um novo tipo de sociedade, democrática, racionalizada e modernista.

Do ponto de vista educacional, esse modelo de organização de trabalho, exige poucos anos de escolaridade dos ocupantes dos postos do chão-de-fábrica. Aliás, para a implantação desse modelo, é fundamental a participação dos supervisores no treinamento dos trabalhadores que devem ser preparados para executar as tarefas dentro da sequência de movimento planejada com base no método científico. Além disso, a proposta da Administração Científica foi sistematizada a partir da experiência pessoal do seu formulador que dirigia

⁸ Sobre este assunto ver LAZAGNA, A. *Lênin, as forças produtivas e o taylorismo*, Campinas, UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 2002. Ver também MORAES NETO, B. R. (1991). *Marx, Taylor e Ford: as forças produtivas em discussão*.

empresas nas quais o maior contingente de trabalhadores era composto por migrantes analfabetos ou com pequeno nível de escolaridade (TAYLOR, 1995).

Mesmo a expansão da produção em massa para os países subdesenvolvidos ocorre com este mesmo entendimento. O processo de industrialização brasileiro é exemplar. Uma pesquisa realizada entre 1959/1960, por Bertram Hutchinson, citada por Pereira (1976, p.64), sobre o local de nascimento dos habitantes residentes em algumas cidades do centro-sul do país, demonstra que a grande maioria nasceu em pequenas cidades, fazendas ou vilas. Em Volta Redonda – RJ, cidade que recebe a Companhia Siderúrgica Nacional, nos anos seguintes ao pós-guerra, contava, no final dos anos de 1960, com cerca de 80% dos moradores dessa origem. O mesmo acontecia com a cidade de São Paulo, que na época era a mais industrializada do país, mas que, também, possuía 40% dos moradores com a mesma origem.

Estes dados sugerem que o processo de industrialização baseado na produção em massa é capaz de se instalar e preparar a mão-de-obra necessária para o seu funcionamento, sem depender das políticas oficiais de ensino, pois as organizações industriais são planejadas para operar com uma concepção de trabalho fragmentado e repetitivo, o que requer um tipo de trabalhador que pode ser facilmente preparado, pois independe do nível de escolaridade. É possível habilitá-lo para produzir bens, dos quais ele desconhece o projeto e, portando, dispensando-o de ter uma perícia técnica maior.

O caso brasileiro ilustra, também, este entendimento, pois a classe empresarial toma a iniciativa de assumir o financiamento da formação da mão-de-obra requerida pelo processo de modernização da economia brasileira. Para isso, fundam, em 1931, o IDORT⁹ – Instituto de Difusão da Organização Racional do

⁹ Organização fundada por um grupo de 92 empresários. Teve como primeiro dirigente Armando Salles de Oliveira, que na ocasião era o presidente do Jornal O Estado de São Paulo.

Trabalho, cuja missão é definida como “Melhorar o padrão de vida dos que trabalham em São Paulo e no Brasil, por meio da introdução e da difusão de processos de organização científica do trabalho” (IDORT, 2008). Criam também, em 1942, o SENAI – Serviço de Nacional de Aprendizagem Industrial e, em 1946, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Essas duas organizações, também, são mantidas e administradas por dirigentes empresariais e têm a finalidade de preparar mão-de-obra para a indústria e para os setores de comércio e serviços, respectivamente.

O exemplo de industrialização brasileiro deve ser entendido em um contexto que se caracteriza por um longo período de desenvolvimento econômico do pós-guerra e de expansão das organizações para outros países em busca de novos mercados.

Simultaneamente, nos países mais desenvolvidos economicamente ocorre o crescimento, de acordo com Harvey (2000, p. 131), de “outras atividades – bancos, seguros, hotéis, aeroportos e, por fim, o turismo e [tudo isso] apoiou-se fortemente nas capacidades [tecnologias] recém-descobertas de reunir, avaliar e distribuir informações”. Aliado a este fato constata-se o aumento do número de empregados em serviços que, em média, nos países desenvolvidos empregavam cerca de 43%, em 1960, da mão-de-obra e passam, em 1981, a responder por 56% dos empregos. No mesmo período há uma redução no número de empregados nas atividades industriais (HARVEY, 2000).

É exatamente a observação do aumento do número de trabalhadores em atividades de serviços e com o desenvolvimento das novas tecnologias de informática e de comunicações que permitiram a Peter Drucker (1996) cunhar a expressão “trabalhador do conhecimento”, utilizada pela primeira vez no livro

Landmarks of tomorrow: a report on the new "post-modern" world, publicado originalmente em 1957. Esta expressão se tornará fundamental na concepção da Sociedade do Conhecimento, que os seus formuladores caracterizam como uma evolução da Sociedade Industrial.

2.2. A sociedade pós-industrial

A migração do maior número de postos de trabalho da indústria para o setor de serviços e que exige um maior nível de escolaridade é o ponto de partida para os estudos que adotam o pressuposto de que as novas tecnologias serão determinantes para transformar a moderna sociedade industrial em uma sociedade pós-industrial. No entanto, outras observações sobre como o trabalho se organiza sugerem, para outros pesquisadores, que são as relações de produção que irão conduzir a transformação da sociedade.

Serão examinadas essas duas concepções, que procuram explicar, diferentemente, a crise no modo de organização do trabalho estabelecido pelos princípios fordista-tayloristas. Pretende-se, com isso, demonstrar que nenhuma delas consegue apresentar explicações que permitam compreender os desdobramentos do processo de transformação que se iniciava naquele momento, entre o final dos anos de 1950 e a crise econômica que se desencadeia na década de 1970.

Por esse motivo, entendeu-se que essas duas abordagens teóricas representam polos opostos de um *continuum* ideológico. Os estudos rotulados de sociedade de informação, para Kumar (1997, p. 14), "ajusta-se bem à tradição liberal, progressivista do pensamento ocidental. Mantém a fé no Iluminismo na racionalidade e no progresso". Para este mesmo autor, os estudos sob o rótulo de

pós-fordismo encontram-se na outra ponta do *continuum* ideológico, pois partem do pressuposto de que são as relações de trabalho os elementos condutores das transformações sociais.

2.2.1. A sociedade de Informação e o trabalhador do conhecimento

Formulada com base no desenvolvimento das tecnologias de informática e de comunicação, prevê a evolução da sociedade industrial para uma sociedade de serviços, na qual o número de trabalhadores envolvidos na produção e na disseminação de informações formaria o maior contingente da força de trabalho. Daniel Bell é um dos seus principais teóricos, mas são os *best sellers* *A Terceira Onda*, publicado em 1981, de Alvin Toffler e *Megatendências*, publicado em 1984, de John Naisbitt, que contribuíram para divulgar amplamente as ideias centrais dessa concepção (KUMAR, 1996).

Se a concepção básica da sociedade pós-industrial era a evolução para uma sociedade de serviços com o rápido crescimento das oportunidades de emprego para profissionais liberais e de nível técnico, a ideia central da sociedade de informação se constrói pela convergência da integração do computador com as telecomunicações. Entendem que essa união acabaria com a distinção entre processamento e disseminação do conhecimento. Como explica Bell (1985),

minha premissa básica é que conhecimento e informação estão se tornando os recursos estratégicos e os agentes transformadores da sociedade pós-industrial da mesma maneira que a combinação de energias, recurso e tecnologia mecânica foram os instrumentos transformadores da sociedade industrial.

Para os teóricos da Sociedade de Informação, o conhecimento influencia o trabalho de duas maneiras: de um lado, aumenta o conteúdo do trabalho existente, no sentido de que as novas tecnologias exigem mais qualificação dos trabalhadores; de outro lado, visualizam a criação e a expansão de novos postos de trabalho no

setor conhecimento, de tal modo que os trabalhadores nessas áreas seriam quantitativamente predominantes.

Nesse contexto, o grupo de trabalhadores de conhecimento será formado, de acordo com Drucker (2001, p. 429), “pelo tecnólogo, isto é, por pessoas que trabalham com as mãos e o conhecimento teórico. (Como exemplo, temos os técnicos de computação, ou na área médica, os técnicos em raios X, fisioterapeutas, técnicos de laboratório, e assim por diante, que pertencem ao grupo de maior crescimento na força de trabalho nos EUA)”.

Como se pode notar, para essa perspectiva, a formação do trabalhador de conhecimento, deve ocorrer por meio de um maior período de escolarização, pois somente a formação básica e a formação técnica, em nível médio, não são suficientes para a preparação da mão-de-obra exigida pelo mercado de trabalho. É, portanto, necessário que o sistema de ensino superior seja reformulado para atender às necessidades de formação de recursos humanos para a nova Sociedade do Conhecimento.

No entanto, o ponto frágil da Teoria da Informação é centrar a sua análise de mudança social nas tecnologias de produção, especialmente na informática, pois, apesar das profecias dos teóricos da sociedade do conhecimento, não houve uma mudança qualitativa no trabalho com a aplicação dos recursos de informática. Pelo contrário, o desenvolvimento incessante dos computadores taylorizou os próprios profissionais de informática, além de ter substituído parte do trabalho mais gratificante no chão-de-fábrica. Arquitetos e desenhistas tiveram seu trabalho simplificado com os programas *Computer Aided Design* (CAD). A aplicação generalizada do computador e de outras formas de processamento eletrônico de dados nos escritórios deu continuidade a esse processo. Os funcionários de

escritório, como eles mesmos costumam dizer, tornaram-se “escravos do computador”, meros alimentadores de máquinas, sem ter virtualmente a compreensão do objetivo geral do trabalho que realizam ou do controle do ritmo em que operam (KUMAR, 1997).

Assim, ao utilizar os recursos tecnológicos como os elementos condutores para prever a emergência de uma nova sociedade, os teóricos da Sociedade da Informação criaram uma visão de futuro que não se transformou em realidade. O próprio Peter Drucker, admite, em um artigo de 1999, denominado “Além da Revolução da Informação”:

como a revolução industrial, dois séculos atrás, a Revolução da Informação só transformou processos existentes. [...]. Praticamente nenhum dos efeitos imaginados da informação quarenta anos atrás aconteceu. [...] Mas quanto ao nosso modo de trabalho, a Revolução da Informação até agora estabeleceu uma rotina para o que já se fazia.

Esta constatação demonstra que, apesar do uso intensivo das novas tecnologias e da ampliação do número de postos de trabalho no setor de serviços, no que diz respeito ao modo de organização do trabalho, continuou-se utilizando os mesmos pressupostos estabelecidos pela dupla Ford - Taylor.

2.2.2. O pós-fordismo ou da produção em massa à economia de escopo

Os formuladores do pós-fordismo partem do princípio de que as alterações nas relações de produção, que se estruturam de maneira diferente no modelo de produção em massa que caracteriza a Moderna Sociedade Industrial, poderão conduzir a uma nova sociedade. Esta visão é compartilhada por autores que constatarem as mudanças que ocorrem nas relações de produção, mas na análise que realizam apresentam uma visão diferente daquela dos teóricos da sociedade da informação para a nova sociedade em gestação.

Algumas análises (BRUSCO 1982 e 1986; SABEL e ZEITLIN, 1985), observam as alterações ocorridas nas relações de trabalho nas regiões centrais e norte-oriental da Itália (Toscana, Úmbria, Vêneto, Trentino Alto, Ádige e Emilia-Romagna), conhecida como Terceira Itália¹⁰, que se tornaram prósperas economicamente. É uma região formada por distritos industriais, com uma economia baseada em um grande número de pequenas fábricas e oficinas que adotaram um modelo de gestão conhecido como “descentralização produtiva e integração social” (BRUSCO, 1982).

A característica central desses distritos é uma combinação entre a tradição no modo de organização do trabalho e o uso de alta tecnologia. Com isso, conseguem lançar produtos sofisticados de *design* apurado, o que lhes permite penetrar não só no mercado italiano, mas também no internacional. Contam com operários bem remunerados, além de transporte, habitação, educação e benefícios da seguridade social de padrão muito alto. As relações tanto internas como entre as empresas e, também, entre estas e a comunidade são baseadas na cooperação (KUMAR 1996).

Essas características aliadas ao pequeno tamanho das empresas, de acordo com Kumar (1997, p. 50-51) “era propícia a uma divisão do trabalho flexível e nivelava as hierarquias dentro da firma. A concepção e execução, separadas nas práticas tayloristas e fordistas das grandes empresas, haviam sido em grande parte reunidas”.

A Terceira Itália, para alguns pesquisadores, não é apenas um fenômeno econômico. É também, um fato social, político e cultural de primeira grandeza, pois indica a possibilidade de reunificação do trabalho intelectual e braçal, de trabalho e

¹⁰ A Terceira Itália diferenciava-se, por um lado, da Primeira Itália, de produção em massa em grande escala, concentrada no triângulo industrial de Turim, Milão e Gênova e, por outro, da Segunda Itália, o sul economicamente subdesenvolvido. Sobre este assunto ver: Putnam (2000).

comunidade, como indica a descrição feita por Charles Sabel (1984, p. 220), citada por Kumar (1997, p. 53),

Você pensou portanto nos relojoeiros-artesãos de Rousseau, em Neuchâtel, ou na ideia de Marx do trabalho como uma associação alegre, autocrativa, que começou a duvidar dessas possibilidades, então poderia, observando esses artesãos no trabalho, perdoar-se pela convicção súbita de que alguma coisa mais utópica que o atual sistema fabril é praticável, afinal das contas.

Outras análises caminham no sentido de explicar essas modificações, como parte da estratégia adotada pelas organizações para superar a crise pela qual passou o capitalismo entre o final de 1960 e o início de 1970. Lash; Urry (1987) entendem estas transformações como uma nova etapa do sistema capitalista, que denominam de Capitalismo Desorganizado, e que se caracteriza pela ausência das relações fixas e rígidas do Capitalismo Organizado. Nessa perspectiva, os distritos industriais italianos fazem parte de um contexto no qual o capitalismo demonstra a sua capacidade de adaptação às novas situações.

Dentro dessa perspectiva de transformação do sistema capitalista, observa-se que a estratégia adotada pelas organizações estruturadas dentro do modelo fordista-taylorista, para enfrentar a crise do início anos 1970, foi encaminhada no sentido de buscar um modo de operação mais flexível, capaz de permitir-lhes mudar produtos e processo para atender às demandas de mercado. Para isso, adotaram a terceirização de algumas das atividades (publicidade, assessorias em projetos, atividades de treinamento, telemarketing, entre outros), que no modelo anterior eram realizadas no interior das próprias firmas. Buscam, também, desenvolver produtos específicos para nichos de mercados e passam a investir em P & D - pesquisa e desenvolvimento - de novos produtos.

No desenvolvimento de projetos de P & D pode ocorrer uma aproximação entre as empresas e os centros de pesquisas das universidades. As relações estabelecidas entre as indústrias de “alta tecnologia” do Vale do Silício com a

Universidade de Stanford, é exemplo dessa aproximação (HARVEY, 2000). Com esse movimento, há um aumento por parte das empresas dos recursos investidos em P & D, pois nos países desenvolvidos cerca de 60% tem sua origem nas empresas privadas, ficando as agências oficiais responsáveis pelos outros 40%.

Essas alterações são percebidas dentro de um processo de reorganização do processo produtivo, que, no entendimento desses teóricos, levariam a uma precarização das condições de trabalho, desencadeadas com a terceirização das atividades que não fazem parte do *core business*¹¹ das organizações.

Com isto, fica evidente que para esses teóricos, as relações de trabalho é o fator que conduziria a mudanças mais amplas e levariam a uma sociedade pós-industrial, chegam a conclusões diferentes, e até opostas, da sociedade visualizada. Os que olham para os distritos industriais da Terceira Itália apresentam uma visão otimista do futuro, já os que olham essas transformações como mais uma etapa do processo de ajuste do capitalismo apresentam uma visão sombria do futuro.

Já os que advogam que a tecnologia é o elemento condutor das transformações sociais e cunham as expressões: trabalhador de conhecimento, sociedade do conhecimento e sociedade de informação, eles mesmos concluem que as suas previsões iniciais não se realizaram.

Em comum esses teóricos não falam na noção de competência, mas as expressões cunhadas por eles: como trabalhador de conhecimento, sociedade do conhecimento e sociedade de informação são, com frequência, utilizadas como axioma nos debates sobre a noção de competência.

2.3. A Gênese do conceito de competência

¹¹ Expressão na língua inglesa que significa a parte central de uma empresa ou de uma área de negócios. Geralmente é definida em função da estratégia de mercado de uma determinada empresa.

Na literatura pesquisada, encontram-se duas referências sobre o início do debate em torno da noção de competência: nos Estados Unidos, em 1973, com a publicação, por McClelland, do *paper Testing for competence rather than intelligence* e na França, também nos anos 1970, com o questionamento da noção de qualificação e do processo de formação profissional. Esses dois fatos caracterizam a introdução deste tema na esfera do trabalho (FLEURY e FLEURY, 2001; ZARIFIAN, 2001).

Inicialmente, a literatura norte-americana diferencia competência de aptidões, de habilidades e de conhecimentos, definindo-a como característica de uma pessoa relacionada a um desempenho superior na realização de uma tarefa. Neste sentido, a referência que baliza esta noção é a “tarefa” ou o conjunto de tarefas pertinentes a um “cargo”.

No entanto, nesse mesmo período, há uma clara percepção dos fatores externos tais como: mudanças no comportamento dos consumidores, aumento da competitividade e as novas tecnologias, como elementos impulsionadores dos processos de mudança organizacional (FISCHER, 2002). Além disto, ao observar as práticas organizacionais, encontram-se novas estruturas organizacionais - células, equipes e redes - diferentes das concebidas pelo taylorismo-fordismo.

No contexto teórico que reflete ou orienta as mudanças nas grandes organizações, que sentem mais intensamente a perda de competitividade, a noção de estratégia passa a significar, também, de acordo com Porter (2003, p. 111), “ser diferente”, e é vinculada ao conceito de vantagem competitiva que, segundo Prahalad e Hamel (2003, p. 59), “estão em torno de indivíduos cujos esforços não sejam estreitamente focalizados, para que eles consigam reconhecer as oportunidades para combinar suas capacidades técnicas com as dos outros a partir

de novas e interessantes maneiras”; neste caso, como explica Barbosa (1999, p.125),

trata-se de tomar a diferença como vantagem competitiva em si. Isso implica construir intencionalmente uma organização diferenciada em termos de seus recursos humanos, com indivíduos de diferentes origens étnicas, religiosas, geográficas e intelectuais, a fim de que esta diversidade aponte para caminhos e soluções inovadoras.

Esta concepção pressupõe uma forma de organização na qual o trabalho que inicialmente é entendido, como assinala Santos (2000, pg. 196), como “desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual e qualificado, produto de uma formação mais ou menos prolongada”.

Esse entendimento indica, também, uma ressignificação de trabalho, que passa a ser definido, também, como ato de imaginação (BRONOWSKI, 1985), com isso, indica-se a possibilidade de uma ruptura com a forma e com o modo de organização do trabalho construído em torno dos conceitos de “postos de trabalho”, de “normatização” e de “prescrição de cargos”, baseados nos princípios tayloristas.

Com isso, nos estudos de origem norte-americana, reconhece-se que trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir do “desenho de cargos”, próprios do modelo taylorista-fordista, não mais atende às demandas das organizações complexas, mutáveis e inseridas em um ambiente globalizado.

Com esse deslocamento de referencial, a literatura de origem norte-americana se aproxima dos teóricos de língua francesa, que identificam na crise de competitividade das organizações estruturadas dentro dos princípios fordista-tayloristas, os elementos que permitirão a emergência de uma nova lógica de organização do trabalho, que se articula em torno das competências (ZARIFIAN, 2001).

Nas pesquisas conduzidas por Zarifian (2003), que adota uma perspectiva histórica para analisar as transformações que ocorrem no interior das grandes organizações, são identificados os indícios de um novo modo de organização do trabalho, denominado de “modelo das competências”, mas que é visto como uma transformação de longo prazo, ou seja, é ainda uma emergência que se desenvolverá durante longo tempo, ou poderá ser sufocada ainda na sua formação. Trata-se, portanto, de substituir os dois modelos dominantes e que se compõem no modo de organização de trabalho, especialmente, nas grandes organizações: o “modelo das profissões” e o de “posto de trabalho”.

O “modelo das profissões” teve raízes nas corporações de ofício e permitiu o reconhecimento social de uma profissão; a aprendizagem da profissão é realizada e sancionada pelos pares; há uma forte hierarquização das relações; o conhecimento profissional refere-se não apenas às regras da profissão, mas, sobretudo, à qualidade e à originalidade do produto; há o monopólio local da distribuição, fundado em regulamentação estrita de acesso ao mercado; mas também a institucionalização de sua transversalidade em relação aos lugares em que a profissão é exercida.

Já o modelo de “posto de trabalho” tem a sua origem com o aparecimento das primeiras manufaturas, nas quais aplica-se a técnica de “divisão do trabalho” para obter uma maior produção. Este processo se intensifica com a revolução industrial e com o aparecimento das grandes empresas industriais e ganha o seu formato final com a aplicação dos princípios tayloristas e com a linha de montagem introduzida por Henry Ford. Nele, o trabalho é definido como um conjunto de operações elementares de transformação da matéria que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar, organizar e impor nas oficinas. O que se denomina produtividade não é

outra coisa senão a organização da velocidade do trabalho, e o fluxo de produção que dela resulta, e que diminui o tempo de trabalho em cada unidade de mercadoria.

De acordo com Zarifian (2003 p. 40), “a luta entre estes dois modelos já tem dois séculos de existência. Mesmo que, incontestavelmente, de maneira extensiva e sob a égide do taylorismo, o modelo de posto de trabalho tenha acabado por triunfar”. No entanto, como assinala este mesmo autor,

se historicamente, a profissão se constituiu em meio às corporações artesanais, inúmeros traços seus foram transpostos para a atmosfera da grande indústria, graças à capacidade que as ‘pessoas da profissão’ tiveram de reposicionar-se fora da racionalização taylorista, assimilando, ao mesmo tempo, formas modernas de produção; é o caso dos profissionais de manutenção, ferramentaria, usinagem, etc. (ZARIFIAN, 2003).

Com isso, observa-se um compromisso de duração relativamente longa entre o “modelo de profissão” e o de “posto de trabalho”, que só é quebrado pelas novas formas de organização do trabalho, introduzidas a partir da crise dos anos de 1970, que coloca no fluxo da produção os trabalhadores “detentores de profissão”.

As transformações que ocorrem no modo como o trabalho é organizado levam os observadores deste processo a uma ressignificação do que se entende por organização e profissão.

Assim, para esta perspectiva de análise, as organizações são entendidas com duas características complementares: um agregado de iniciativas e de papéis e, portanto, de indivíduos portadores potenciais dessas iniciativas, logo, competências. Isto pode ser considerado uma simplificação da abordagem de organização. No entanto, os indivíduos competentes não são simplesmente locados em uma organização. Eles a produzem. São competentes dentro da organização e em relação a ela.

Da mesma forma, a profissão se define pelo conjunto de indivíduos, procedentes de funções diferentes, que devem julgar em conjunto a validade das

iniciativas que tomam em suas interações mútuas, diante de uma série de situações. Isso não quer dizer que a competência substitui a idéia de profissão. Apenas lhe atribui um novo significado. (ZARIFIAN, 2003).

É o entendimento dessas transformações que, de acordo com Zarifian (2001, p. 68), permite dizer que “competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante das situações profissionais com as quais se depara”.

Esta definição enfatiza o que muda fundamentalmente na organização do trabalho: um recuo da prescrição, a abertura para espaços de autonomia e a automobilização dos indivíduos. No entanto, como explica Zarifian (2001), “cada uma destas palavras tem importância por si mesmas”. Com isto, pode-se dizer que, para uma melhor compreensão de competência, é necessário explicitar o significado atribuído às palavras e conceitos utilizados na sua construção, uma vez que são eles que explicam as alterações que ocorrem no modo como o trabalho é organizado:

- Sobre “Assumir”:

A competência assumida resulta de um procedimento pessoal do indivíduo, que aceita assumir uma situação de trabalho e ser responsável por ela. Mesmo forçado o envolvimento pessoal do indivíduo é essencial e inevitável.

- Sobre “Tomar iniciativa”:

É uma ação que modifica algo existente, que introduz algo novo, que começa alguma coisa, que cria. Significa que o ser humano não é um robô aplicativo, mas que possui capacidades de imaginação e de invenção que lhe permite abordar o singular e o imprevisto. Para isto precisa da liberdade de iniciar alguma

coisa nova, nem que seja de forma modesta. Alguma coisa da qual se sabe que ele é o inventor, logo, que pode permitir que dê valor a seu próprio trabalho.

- Sobre “Assumir responsabilidade”:

Não se trata mais de executar ordens, mas de assumir em pessoa a responsabilidade pela avaliação da situação, pela iniciativa que pode exigir e pelos efeitos que vão decorrer da situação.

- Sobre “situações”:

A situação comporta simultaneamente:

- Um conjunto de elementos objetivos, que são os dados da situação;
- Implicações, que fornecem a orientação das ações potenciais que esta situação pode exigir;
- A maneira subjetiva que o indivíduo tem de apreender a situação, de se situar em relação a ela, de enfrentar e determinar as suas ações em relação a ela.

- Sobre “Entendimento prático”:

O termo conhecimento não remete apenas à dimensão cognitiva, mas também à dimensão compreensiva. A dimensão cognitiva impõe-se por si mesma. Como por exemplo: para intervir de maneira pertinente em uma pane é preciso conhecer o funcionamento da máquina. Não se trata de empregar um conhecimento prévio, mas de saber mobilizá-lo judiciosamente em função da situação. Já a dimensão compreensiva é mais sutil, e mais difícil de formalizá-la, pois entender uma situação é saber avaliá-la levando-se em conta o comportamento de seus constituintes, sejam eles materiais ou humanos. Esta dimensão atinge todo seu alcance na interação social, quando o sujeito deve interpretar comportamentos à luz da compreensão, mesmo que parcial, das

razões que o motivaram. Este entendimento é prático, no sentido de que está orientado para a ação.

- Sobre a expressão “Que se apóia em conhecimentos adquiridos”:

Não há exercício de competência sem um lastro de conhecimentos que poderão ser mobilizados em situação de trabalho. A analogia entre esses conhecimentos e a situação de trabalho depende do grau das situações do evento e da singularidade da situação que a pessoa tem que enfrentar. Quanto maiores as dimensões do evento e a singularidade da situação, mais os esquemas de conhecimentos e de ação que o indivíduo já tiver incorporado deverão ser mobilizados de maneira reflexiva, ou seja, questionando-se sua validade e o fato de serem insuficientes diante da situação.

- Sobre a expressão “E os transforma”:

A dialética que se instaura entre competência e conhecimento faz precisamente com que este último modifique-se ao contato com problemas e implicações da situação real de trabalho. Isto ocorre em função das iniciativas tomadas pelos sujeitos, das responsabilidades efetivamente exercidas, das análises para explicação e do entendimento dos problemas que tiverem sido desenvolvidos para apreender plenamente o motivo dessas ocorrências ou dos casos que terá sido preciso tratar nessa situação. Do ponto de vista cognitivo, o pós-evento não pode ser idêntico ao pré-evento, pois, para que a bagagem de conhecimento do indivíduo se transforme e aumente, é preciso que a situação com que ele se defronte tenha sido plenamente explorada do ponto de vista do que há para aprender com ela.

- Sobre a expressão “Quanto maior for a diversidade das situações, mais intensamente serão modificados os conhecimentos”:

Aqui há uma menção a uma descoberta importante da psicologia cognitiva. O indivíduo aprende melhor e mais rápido na medida em que deve fazer em face de situações variadas. A repetição de desestabilização de esquemas cognitivos (acomodados) permite-lhe estar aberto à aprendizagem do novo.

Contudo, é preciso que um equilíbrio seja mantido entre o tempo e o aprofundamento indispensáveis para o alcance pleno do entendimento de uma situação. Isto é necessário para que se organizem os novos conhecimentos por meio do confronto com as situações novas. Além disso, este equilíbrio de tempo contribui para que o indivíduo possa evitar o embrutecimento e, com isso, possa exercer as suas faculdades de aprendizagem de novo.

Nesse sentido, o modelo de organização de trabalho identificado como emergente indica um movimento para sair da lógica do “posto de trabalho”, instituída com base nos princípios do fordismo-taylorismo, isto implica, como diz Zarifian (2003, p. 76), “fazer com que, de algum modo, o trabalho seja reabsorvido pelo indivíduo que o realiza. É isto que significa também a inclinação para um modelo da competência”.

2. 4. Considerações sobre o modelo de competência na esfera do trabalho

A trajetória percorrida sobre as teorias que analisam as transformações que ocorrem no trabalho na sociedade contemporânea permitiu identificar alguns pontos que podem clarear o debate atual sobre a noção de competência.

A primeira teoria apresentada centra a análise nas tecnologias como elemento capaz de orientar as transformações que ocorrem no trabalho. São os formuladores dos conceitos de trabalhador de conhecimento, da sociedade do conhecimento e da sociedade de informação.

Apesar de os seus formuladores não se referirem ao modelo das competências, as expressões cunhadas por eles são frequentemente associadas à noção de competência.

Ora, como se trata de uma explicação das transformações do trabalho elaborada por teóricos que, como já foi dito, são alinhados à tradição liberal e progressivista do pensamento ocidental, a associação da noção de competência à ideia de sociedade do conhecimento, trabalhador de conhecimento ou sociedade de informação, talvez seja o elemento que esteja na origem da classificação do modelo de competência como neoliberal, o que pode trazer uma série de constrangimentos para estudos que tenham interesse em explicitar as transformações que ocorrem no trabalho na sociedade contemporânea.

O segundo grupo de teorias apresentado centra as suas análises nas relações de trabalho para entender as transformações que ocorrem no modo como o trabalho é organizado. O ponto de partida é a crise econômica dos anos de 1970 que leva à perda de competitividade das organizações estruturadas de acordo com os princípios taylorista-fordistas.

Os que olham para o que ocorre na Terceira Itália são otimistas em relação ao futuro. No entanto, ao se entusiasmarem com o fenômeno estudado perdem a dimensão das transformações mais amplas que estão ocorrendo no modo de organização do trabalho na sociedade capitalista.

Já os que olham para essas transformações como uma demonstração da capacidade de ajuste do sistema capitalista, colocam o problema em outra perspectiva. No entanto, ao se fixarem no elemento que inicia o processo de transformação, isto é, a colocação dos “trabalhadores de profissão” no fluxo da

produção, olham essas mudanças como mais um elemento que aumenta a precarização do trabalho.

O que não conseguem identificar neste processo é que os “trabalhadores de profissão” constituem o menor contingente dos assalariados utilizados no modo de produção em massa. A grande maioria, “os desaposados da profissão”, foi colocada no fluxo da produção, no nascimento deste modelo, com o surgimento das primeiras manufaturas, aperfeiçoadas com as tecnologias desenvolvidas a partir da revolução industrial e aprimoradas com as técnicas da organização do trabalho projetadas a partir dos conceitos formulados por Taylor.

Além disso, não conseguem identificar que as novas formas de organização do trabalho introduzidas nas grandes indústrias possuem algumas características que podem ser consideradas como indícios capazes de acarretar implicações de natureza qualitativa para o que se entende como trabalho.

Nesse sentido, as críticas formuladas, a partir desta perspectiva de análise, podem ter dois significados: a defesa das condições de trabalho de uma minoria que foi capaz de se posicionar no modo de produção em massa. Ou a permanência do modelo de organização construído em torno dos princípios fordista-tayloristas.

No entanto, para dar visibilidade às competências, a Sociologia do Trabalho, como assinala Stroobants (1997), teve que se defrontar com os aspectos cognitivos do trabalho, que tradicionalmente não constitui o seu objeto de estudo. Isso implicou em buscar novos referenciais teóricos e metodológicos para que pudessem explicitar o significado das transformações que ocorrem no modo como o trabalho está se organizando na sociedade contemporânea.

É esta noção, caracterizada como elemento constituinte de um novo modo de organização do trabalho nas grandes empresas, e que, portanto, estava restrito à

formação de mão-de-obra para a indústria, que migra para o campo da educação, nos anos 1980. A partir daí, não se restringe apenas à formação profissional, mas torna-se o componente central para orientar a educação do futuro, tema este que será o objeto da análise do próximo capítulo.

3. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Na bibliografia pesquisada, identificou-se que a migração da noção de competência da esfera do trabalho e do debate sobre formação profissional no ensino médio, para as demais modalidades de ensino ocorre inicialmente na França. A partir dessa iniciativa, passa a ser um conceito utilizado como matriz teórica para o ensino como um todo e objeto de estudo nos centros de pesquisa de psicologia e da área de educação. Por este motivo, decidiu-se por descrever esta trajetória, pois isso poderá contribuir para clarear o significado que assume nesse processo.

O ponto de partida é a proposta educacional elaborada na França, no governo socialista de François Mitterrand, que desencadeou um amplo debate nacional com a finalidade de promover modificações de envergadura no sistema educativo, não mais com base em reformas estruturais, mas voltado para os conteúdos, que deveriam permitir definir o ensino do futuro. Na literatura pesquisada, essa proposta é identificada como uma das primeiras referências sobre a introdução da noção de competência no campo da educação e, posteriormente, nas políticas públicas (TANGUY, 1997).

Tendo em vista essa constatação, optou-se por identificar os temas presentes na educação francesa no momento que antecede este evento. Entendeu-se, também, que os elementos identificados poderão de alguma maneira influenciar no entendimento do conceito de competência em questão, uma vez que, até aquele momento, essa palavra não era utilizada com o mesmo significado que foi adquirindo à medida em que os estudos e pesquisas foram avançando.

Após essa análise, relata-se o modo como foi conduzido pelo governo francês o processo de reflexão sobre o ensino do futuro. Nessa parte, serão identificados os principais atores sociais envolvidos indicando-se, também, os conceitos que predominaram naqueles debates e que resultaram na preponderância da noção de competência como um elemento central para planejar o ensino do futuro.

Entretanto, como o objeto de estudo desta pesquisa são os cursos de Graduação em Administração optou-se por selecionar pesquisas sobre competências que sejam adequadas a jovens e adultos que buscam uma formação profissional neste nível de ensino, uma vez que essas instituições recebem alunos com, no mínimo, onze anos de escolaridade, e que buscam um curso de graduação para obter uma formação profissional, para atuar no mercado de trabalho ou para ter acesso aos estudos de pós-graduação, com os quais podem complementar a sua formação como pesquisadores ou como docentes no ensino superior.

Deste modo, foi necessário fazer uma opção e escolher estudos que tratam do desenvolvimento das competências profissionais. É exatamente o entendimento desses autores que permitiu encontrar os fundamentos que dão suporte teórico ao conceito de competência.

3.1. O debate educacional francês dos anos 1970-1980

Esses anos, de acordo com Ropé (2003, p. 70), “foram muito ricos em experiências inovadoras nos conteúdos de ensino e nas estruturas organizacionais”, que podem ser considerados decorrentes das reformas Berthoin-Fouchet¹². Em uma pesquisa conduzida por esta autora, sobre o ensino da língua francesa, permite identificar um grupo de educadores que assume um discurso progressista sobre a democratização do ensino, que se apoiam em três correntes teóricas.

O primeiro grupo se forma a partir do questionamento da organização pedagógica dos estabelecimentos, das aulas, dos modos de transmissão e do ensino. É responsável pela introdução, na França, da pedagogia por objetivos, e se apóia nas propostas de ensino formuladas por Benjamin Samuel Bloom, autor do livro *Taxonomia dos Objetivos Educacionais*, traduzido para a língua francesa em 1969.

As primeiras experiências ocorrem no âmbito do ensino profissionalizante e utilizam como referência a pedagogia por objetivos. No entanto, no decorrer dos anos de 1960, alguns educadores do grupo de inovadores desenvolvem experiências sobre o modo de transmissão e de avaliação dos conhecimentos de língua, com base nestes princípios.

Mas é partir de 1984, com a criação do MAFPEN – *Mission Académique à la Formation des Personels de l'Éducation Nationale* – que os trabalhos com esta perspectiva se disseminam com a elaboração dos “Objetivos de referências para alunos do 1º ano do 2º ciclo”. Este documento é distribuído em todos os

¹² Conjunto de Reformas no sistema de ensino francês, conduzidas por Jean Berthoin e Christian Fouchet, ambos Ministros da Educação, tendo como referência a Teoria do Capital Humano. Entre as medidas tomadas encontram-se: a escolaridade obrigatória é prolongada até os 16 anos e há o aumento de séries em alguns níveis de ensino. Sobre este assunto ver Robert (2008).

estabelecimentos do 2º ciclo, acompanhado de pequenos manuais de utilização. Paralelamente, são organizados, também, estágios para professores.

Nos documentos elaborados por este grupo de inovadores e enviados para as escolas de 2º ciclo, a palavra competência aparece associada à avaliação, como mostra o Quadro 5.

QUADRO 5 – Capacidades e Competências avaliadas

CAPACIDADES TRANSVERSAIS (Comuns a todas as disciplinas)	COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS (Específicos do francês)
Informar-se	Procurar e organizar a informação ----- Procurar a informação ----- Organizar a informação	Compreender uma mensagem: determinar o sentido literal 1. Localizar e identificar seus elementos essenciais (quadro espaço-temporal, personagens) ----- 2. Retirar a informação ----- 3. Compreender a coerência e a lógica da mensagem
Apreciar	Controlar ----- Criticar ----- Criticar	Compreender uma mensagem: destacando a especificidade 1. Identificar a situação de informação ----- 2. Ressaltar e interpretar os processos de escrita ----- 3. Extrair o cerne da ação e da argumentação
Considerar	Estruturar	Produzir uma mensagem: prepará-la e organizá-la de acordo com o objetivo em questão
Realizar	Escolher, tratar, executar ----- Escolher, tratar, executar ----- Tratar ----- Executar	Produzir uma mensagem eficaz utilizando as regras próprias ao tipo de mensagem requisitado pela situação de comunicação (destinatário, registro de língua adaptado ao objetivo visado pela situação). ----- Produzir uma mensagem: dominar o código escrito 1. Conhecer, respeitar a ortografia: - copiar fielmente o texto; - utilizar a pontuação; - conhecer a morfologia dos verbos; - conhecer a aplicação de regras ortográficas e gramaticais 2. Empregar, ampliar o vocabulário usual. 3. Observar, construir frases: - compor frases simples, complexas; - encadear frases. ----- Estabelecer, analisar uma relação lógica. ----- Respeitar as instruções

Fonte: Ropé (2003)

O objetivo dessas ações é formar o maior número possível de professores para utilizar esta concepção pedagógica em uma perspectiva que enfocava as questões sobre aprendizagem e avaliação. Nesses manuais se explicitavam as capacidades e competências essenciais desenvolvidas pelas disciplinas.

Como se pode observar, os trabalhos desse grupo utilizam a palavra competência, mas com a finalidade de explicitar as atividades que devem ser executadas e observadas no processo de avaliação para o desenvolvimento de determinadas capacidades.

O segundo grupo considerado como inovador, nesse período, é formado por linguistas universitários que orientavam as experiências tanto no ensino primário como no secundário, para a linguística aplicada.

Para esse grupo, o termo competência é entendido de acordo com a concepção da gramática gerativa, proposta por Noam Chomsky, para quem, de acordo com Verceze (2009), “a linguagem, específica da espécie humana, baseia-se na existência de estruturas universais inatas que tornam possível a aquisição pela criança dos sistemas particulares que são as línguas, o contexto linguístico ativando essas estruturas inerentes à espécie”.

Desse modo, para esse grupo, a língua, do modo como é falada, é definida como ‘performance’, e ‘competência’ são os modelos inatos e abstratos ativados pelos indivíduos falantes (ROPÉ, 2003).

O terceiro grupo de inovadores, desse período, surge em torno do debate da seguinte questão: como passar da descrição da organização de um produto para a esquematização da atividade que leva à sua produção? Os debates em torno desta pergunta levam à teorização e sistematização de um problema que não é novo, ou

seja, pensar atividades para resolver as dificuldades pontuais apresentadas pelos alunos, de modo a fixar e automatizar as estratégias adequadas para solucioná-las.

Os trabalhos dos didáticos do francês, cuja primeira referência é a psicologia cognitiva¹³, levam efetivamente a grades de análise e grades de avaliação, mais ou menos simplificadas, que se multiplicaram em diversos manuais escolares. Nas referências teóricas, especialmente nos textos de Michel Charolles¹⁴, as palavras competência e capacidade são utilizadas indiscriminadamente com o mesmo significado.

Desse modo, neste período, a palavra competência é introduzida na linguagem educacional francesa, mas utiliza diferentes vertentes teóricas e assume significados diversos. A presença desta palavra juntamente, com as estratégias adotadas para definir as reformas dos conteúdos, no final dos anos de 1980, irão contribuir para dar relevância a esta noção, mas com implicações sobre a imprecisão do seu significado.

3.2. A Proposta de reforma dos conteúdos de ensino do final dos anos de 1980

A proposta de reforma dos conteúdos de ensino na França surgiu em um contexto no qual se assiste, de acordo com Tanguy (1994, p. 28), “a um duplo movimento de dessacralização do saber, no sentido em que este tende a ser considerado como um bem cuja definição é necessariamente objeto de pontos de vista divergentes, de um lado, e de uma maior valorização social, de outro”.

Esta caracterização é significativa, uma vez que não utiliza a expressão sociedade do conhecimento, que remete à sociedade da informação, que, como se disse no capítulo 2, se constrói tendo como pressuposta a tradição liberal e

¹³ Sobre este assunto ver Bonini (1999).

¹⁴ Professor de linguística da Universidade de Paris 3, autor de um artigo intitulado “*Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*”, publicado em 1978, que influenciou os trabalhos deste grupo.

progressivista da sociedade ocidental, mesmo porque estas reformas foram conduzidas por um governante eleito pelo Partido Socialista Francês.

Assim, para definir a orientação da reforma dos conteúdos de ensino, o Presidente François Mitterrand envia, em 27 de fevereiro de 1984, uma carta ao administrador do *Collège de France*, solicitando uma proposta que pudesse servir de base para uma reflexão sobre os conteúdos de ensino do futuro.

A assembléia de professores aceita esta solicitação e nomeia uma comissão composta por Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Banchet, Hacques Bourversesse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Castell, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud e François Mathey, comissão presidida por Pierre Bourdieu e François Gros, que elabora um documento denominado *Principes pour l'enseignement d'avenir*¹⁵, composto de nove princípios transcritos a seguir:

1. *L'UNITÉ DE LA SCIENCE ET LA PLURALITÉ DES CULTURES:*

Un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles.

2. *LA DIVERSIFICATION DES FORMES D'EXCELLENCE:*

L'enseignement devrait tout mettre en œuvre pour combattre la vision moniste de "l'intelligence" qui porte à hiérarchiser les formes d'accomplissement par rapport

¹⁵ Há uma versão em língua espanhola realizada pelo Miguel Cancio, publicada originalmente na *Revista Coordinadas*, em 1988 - Santiago de Compostela, Espanha - e posteriormente publicado na *Revista de Educación*, n. 292, em 1990, páginas 417-425, com autorização do tradutor e de Pierre Bourdieu. A relação nominal dos membros da comissão foi retirada de um outro texto de autoria de Pierre Bourdieu e François Gros publicado, também, na mesma edição da *Revista de Educación*. No entanto, os princípios transcritos no texto foram retirados de *Le Monde de l'éducation*, nº 116, mai 1985, p. 61-68.

à l'une d'entre elles, et devrait multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnues.

3. LA MULTIPLICATION DES CHANCES:

Il importerait d'atténuer autant que possible les conséquences du verdict scolaire et d'empêcher que les réussites n'aient un effet de consécration ou les échecs un effet de condamnation à vie, en multipliant les filières et les passages entre les filières et en affaiblissant toutes les coupures irréversibles.

4. L'UNITÉ DANS ET PAR LE PLURALISME:

L'enseignement devrait dépasser l'opposition entre le libéralisme et l'étatisme en créant les conditions d'une émulation réelle entre des institutions autonomes et diversifiées, tout en protégeant les individus et les institutions les plus défavorisés contre la ségrégation scolaire pouvant résulter d'une concurrence sauvage.

5. LA RÉVISION PÉRIODIQUE DES SAVOIRS ENSEIGNÉS:

Le contenu de l'enseignement devrait être soumis à une révision périodique visant à moderniser les savoirs enseignés en élaguant les connaissances périmées ou secondaires et en introduisant le plus rapidement possible, mais sans céder au modernisme à tout prix, les acquis nouveaux.

6. L'UNIFICATION DES SAVOIRS TRANSMIS.

Tous les établissements scolaires devraient proposer en ensemble de connaissances considérées comme nécessaires à chaque niveau, dont le principe unificateur pourrait être l'unité historique.

7. UNE ÉDUCATION ININTERROMPUE ET ALTERNÉE:

L'éducation devrait se poursuivre tout au long de la vie, et tout devrait être fait pour réduire la coupure entre la fin de l'enseignement et l'entrée dans la vie active.

8. L'USAGE DES TECHNIQUES MODERNES DE DIFFUSION:

L'action d'incitation, d'orientation et d'assistance de l'État devrait s'exercer par un usage intensif et méthodique des techniques modernes de diffusion de la culture et notamment de la télévision et de la télématique, qui permettraient d'offrir à tous et partout un enseignement exemplaire.

9. *L'OVERTURE DANS ET PAR L'AUTONOMIE:*

Les établissements scolaires devraient associer des personnes extérieures à leurs délibérations et à leurs activités, coordonner leur action avec celle des autres institutions de diffusion culturelle et devenir le foyer d'une véritable instruction civique; parallèlement, il faudrait renforcer l'autonomie du corps enseignant en revalorisant la fonction professorale et en renforçant la compétence des maîtres.

A leitura integral do documento permite verificar que, além de não se referir à noção de competência, deixa evidente que este grupo de intelectuais, que formou a comissão no *Collège de France*, elaborou um texto bastante geral, sem apontar uma linha teórica em particular para orientar a reforma dos conteúdos de ensino, mas, por outro lado, representa um conjunto de princípios que poderia facilitar o consenso entre os diversos atores sociais mobilizados para a institucionalização de uma política governamental.

Paralelamente, o governo convoca representantes de diversos meios – profissionais, políticos e famílias – para também definirem a orientação da reforma dos conteúdos de ensino.

De acordo com dados do MEN - Ministério da Educação Nacional da França, citados por Tanguy (1997), entre 155 e 186 mil pessoas teriam se manifestado respondendo o questionário enviado pelo MEN, entre os quais: de 60% a 70% de

professores, de 10% a 20% de pais, de 3% a 6% de alunos e 2% de empresas. Além disso, foram realizados 28 seminários nas áreas administrativas de ensino, que envolveram cerca de 13.000 pessoas.

Resulta deste processo um conjunto de princípios, relativamente partilhado pelos diversos atores sociais envolvidos, que serão utilizados para orientarem a definição dos conteúdos de ensino. A definição de programa de ensino é significativa e tem desdobramento na explicitação dos conceitos fundamentais que emergem deste processo. De acordo com Tanguy (1997, 36),

o programa não deve ser um amontoado de conhecimentos incompatíveis, por sua vastidão, com os recursos dos alunos. Deve, em cada nível, fazer a lista das competências exigíveis. Implicando a aquisição de saberes e *savoir-faire* correspondentes, levando-se em conta a capacidade de assimilação dos alunos e assegurando a possibilidade de fazer o que é proposto.

Nos debates e nos relatórios são utilizadas, com frequência, as noções de objetivos, competências, projetos, contrato e avaliação. No entanto, de acordo com Tanguy (1997, p. 36), “a primazia atribuída às competências é reafirmada a propósito dos conteúdos, que devem ser definidos relativamente a dois polos: de um lado, os objetivos disciplinares gerais e as finalidades do sistema educativo, de outro, as competências exigíveis em fim de ano, de ciclo ou de formação”.

Não é surpresa que a noção de competência esteja presente nos relatórios finais, que, apesar das ambiguidades, pode conferir uma aparência de “modernidade” às reformas propostas, pois a estratégia adotada para refletir sobre os “conteúdos do ensino do futuro”, envolveu um número extraordinariamente grande de pessoas, entre as quais, a maior parte era formada por profissionais da área educacional, já familiarizados com a utilização da palavra competência, que é introduzida neste meio pelos chamados “inovadores da educação”.

Além disto, por ter sido introduzida no debate educacional por diferentes referenciais teóricos, pode ser entendida como uma noção que favoreceu o

consenso entre os diferentes atores envolvidos neste processo, ou como explica Tanguy (2003, p. 38), “a noção de competência efetuou-se mais facilmente no meio escolar porque já aparecia naturalizada pela difusão que conhece em outros meios, e porque a sua plasticidade permitia a cada um fazer prevalecer um cuidado partilhado de mudança sobre diferenças de concepções pedagógicas”. Com isso a noção de competência que emerge desse processo caracteriza-se pela sua polifonia, o que permitiu a sua utilização por diferentes concepções de ensino.

3.3. As competências profissionais

Para não desviar o objetivo deste estudo, ou seja, compreender como ocorre a adequação entre as atividades de transmissão de conhecimento e as de desenvolvimento de competências nos cursos de Graduação em Administração, optou-se por utilizar as propostas elaboradas por Le Boterf, (2003), que estabelece seis competências profissionais. Entendeu-se, também, que o trabalho deste autor representa uma proposta que tem por objetivo generalizar um conjunto de competências comuns a qualquer profissional, e que, portanto, atendem ao princípio legal definido para os conteúdos complementares que são explicitados como “estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando”.

Outro fator que contribuiu para a escolha desse referencial teórico foi o fato de encontrar poucos estudos sobre este tema voltado para o ensino superior, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Entendeu-se que o ensino superior no Brasil, é composto por três figuras jurídicas – a universidade, o centro universitário e as faculdades ou institutos isolados – com atribuições legais distintas, só possuindo em comum o objetivo de formar profissionais, seja para o mercado de trabalho, como é

o caso dos cursos no nível de graduação, ou para as áreas de pesquisa e docência no terceiro grau, atribuição dos programas de pós-graduação. O que varia o nível da formação profissional e a natureza jurídica da instituição de ensino onde ela acontece.

Por outro lado, e tendo em vista que, na esfera do trabalho o modelo das competências se constrói a partir da observação dos aspectos cognitivos do trabalho, procurou-se selecionar uma perspectiva teórica que também utiliza o mesmo pressuposto na elaboração da proposta de desenvolvimento de competências. No entanto, procurou-se na descrição das competências profissionais caracterizá-las a partir de elementos que pudessem se constituir em uma unidade teórica.

Após essas considerações, serão listadas as seis competências profissionais propostas por Le Boterf (2003), para, em seguida, explicitar o entendimento desse autor sobre cada uma delas:

- saber agir com pertinência;
- saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional;
- saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- saber transpor;
- saber aprender e aprender a aprender;
- saber envolver-se.

3.3.1. O que significa saber agir com pertinência

O saber agir não se reduz ao *savoir-faire*, pois a competência se revela mais no “saber agir” do que no “saber fazer”. Isso implica que ela existe quando o profissional sabe enfrentar o acontecimento imprevisto. Diante das contingências e

das complexidades dos sistemas e das lógicas de ação, o profissional deve saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir às contingências, panes ou avarias, inovar e assumir responsabilidades.

Saber agir é também saber interpretar, pois a competência do profissional é reconhecida por sua inteligência prática¹⁶ das situações, por sua capacidade não somente de fazer, mas de compreender. Significa, também, saber o que fazer em situações inauditas, nas quais o resultado não é conhecido de antemão e o caminho a seguir não é predefinido. Nessas situações o profissional deve saber reconhecer o que é preciso fazer, para onde deve dirigir a sua ação. Ele deve desenvolver atos pertinentes, isto é, atos capazes de influenciar a resolução dos problemas a tratar ou da realização da atividade a executar.

O saber agir com pertinência supõe saber julgar, isto é, fazer o julgamento de uma situação, de uma pessoa ou de um objeto, dependendo, também, da iniciativa e, portanto, dos riscos. Nessa definição, a ação se diferencia de comportamento, para Le Boterf (2003, p. 47), “o comportamento se reduz a uma série de movimentos observáveis, de atos motores. A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizado sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que faz sentido para o profissional”. Para esse autor, isso indica que há várias condutas possíveis para se resolver um problema, e não um único comportamento observável designado como objetivo unívoco.

3.3.2. O que significa saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional

À imagem do pensamento, que não se exprime, mas se realiza na palavra, a competência não se exprime pela ação, mas se realiza na ação. Não há

¹⁶Nessa definição, a inteligência prática deve ser entendida como aquela voltada para a ação.

competência senão no ato. A competência não pode funcionar fora de qualquer ato, que não se limita a expressá-la, mas que a faz existir. Há sempre um contexto de uso da competência, que emerge na junção de um saber com um contexto. O contexto coloca uma dupla imposição: uma externa e objetiva e a outra subjetiva, ou seja, a objetiva refere-se ao contexto e a subjetiva faz com que o sujeito atribua para si a responsabilidade de mobilizar os seus saberes e conhecimentos para enfrentar a imposição objetiva.

3.3.3. O que significa saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos

O profissional deve saber selecionar os elementos necessários no seu repertório de recursos, organizá-los e empregá-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema ou realizar um projeto. Diante disso, ele constrói uma arquitetura cognitiva particular, uma combinatória pertinente de múltiplos ingredientes que foram selecionados conscientemente.

Isto quer dizer que nem tudo que o profissional sabe é útil a todo o momento. Tudo que é armazenado na “memória longa” pode ser selecionado para ser tratado na “memória curta”. É neste nível que o serviço será construído e integrado. Há uma estruturação e uma reestruturação dos saberes e do saber-fazer. Há uma síntese, e não uma mera justaposição, ou seja, uma recomposição permanente, e não mera adição.

Em face das exigências das competências requeridas, o sujeito põe em andamento uma coordenação de ações e interpretações do que é esperado. A competência comporta então, invariavelmente, uma parcela de imponderável que não pode ser prevista, ou seja, ela reside na engenhosidade do sujeito, e não na sua

capacidade de reproduzir cópias conformes. Há ineditismo e particularidade na competência.

3.3.4. O que significa saber transpor

Saber transpor supõe uma capacidade de aprender e adaptar. O profissional deve ter condições de resolver problemas e enfrentar situações, e não um problema e uma situação. Pode ser por transferência lateral – por generalização a categorias de problemas ou situações do mesmo tipo –, ou por transferência vertical – por transposição sobre casos de complexidade superior. Uma competência profissional é um roteiro que serve para agir em uma família de contextos e que receberá ajustes cada vez que for solicitada.

Esta faculdade de transpor permite ao profissional reconhecer isomorfismos nas estruturas dos problemas a tratar ou das situações sobre as quais deve interferir. A transferibilidade supõe que a nova situação seja primeiramente percebida, em seu conjunto, como possível de ser objeto de transferibilidade. Acrescenta-se que isto requer utilizar esquemas que vão servir de instrumentos de transferibilidade.

A transposição depende, também, largamente, de uma certa capacidade cognitiva do profissional: diante de situações ou problemas distintos, ele saberá pôr em execução estratégias cognitivas apropriadas. A abstração reflexiva, o raciocínio por analogia e a transdução podem ser consideradas como ferramentas muito apropriadas. A capacidade de memorizar esquemas de raciocínio e de mobilizá-los é essencial.

Aquele que sabe transpor melhor não é, necessariamente, o generalista ou aquele que tem conhecimentos gerais sobre tudo. Mas é, frequentemente, aquele

que sabe, em determinada área, elevar seu nível de conhecimento a um ponto tal que a sua formalização possibilita a transposição para áreas distintas.

3.3.5. O que significa saber aprender e aprender a aprender

O profissional deve saber tirar as lições da experiência. Ele deve saber transformar sua ação em experiência e não se contentar em fazer e agir. Deve fazer de sua prática uma oportunidade de criação de saber. Deve administrar seu tempo, não somente em função das imposições a serem respeitadas, mas também para fazer dele um tempo de aprendizagem. Não se trata somente das experiências passadas, mas, principalmente, da experiência e da reflexão sobre a ação. Esse trabalho reflexivo e retroativo é que permite elaborar modelos operatórios que poderão ser posteriormente investidos na ação.

Na descrição do significado desta competência há uma clara referência ao modo como o indivíduo aprende melhor e mais rápido, utilizado para descrever as competências na esfera do trabalho, uma vez que ele enfrenta situações variadas e isso faz com que seja exposto com frequência a situações diferentes nas quais ocorre a desestabilização dos esquemas cognitivos (acomodados), que podem torná-lo aberto à aprendizagem do novo.

Entretanto, é preciso que seja mantido um equilíbrio entre a situação e o tempo destinado ao aprofundamento, de modo que ele seja capaz de realizar o entendimento pleno da situação. Isto é necessário para que se organizem os novos conhecimentos por meio do confronto com as situações novas. Além disso, este equilíbrio de tempo contribui para que o indivíduo possa evitar o embrutecimento e, com isso, possa exercer as suas faculdades de aprendizagem de novo.

3.3.6. O que significa saber envolver-se

O profissional deve tomar a iniciativa e fazer propostas, ele não deve esconder-se atrás das instruções e procedimentos. Nesse sentido, a competência profissional não é mais uma questão de inteligência: toda a sua personalidade e sua ética estão em jogo.

O envolvimento profissional depende de sua implicação afetiva na situação. Ele deve avaliar de modo diferente em função da coragem que tem para confrontá-la e, por conseguinte, dos recursos pessoais que está pronto para investir nela.

Este envolvimento cria a confiança, pois o profissional é aquele com quem se pode contar. Sua competência leva os outros a suporem que ele se compromete a velar por sua área e a tomar as medidas necessárias para isso.

3.4. Os pressupostos teóricos do conceito de competência

O percurso realizado tornou possível explicitar os pressupostos teóricos do conceito de competência. No debate teórico, trata-se de um conceito que surge a partir das observações das mudanças que ocorrem no modo como o trabalho está se organizando na sociedade contemporânea. Os observadores dessas transformações identificam uma nova forma de organização do trabalho que denominam modelos das competências. A Sociologia do Trabalho, para compreender as implicações dessas transformações, modifica a abordagem tradicional de seu objeto de estudo e busca na psicologia cognitiva os referenciais teórico-metodológicos para explicitar as mutações do trabalho, desse modo, a psicologia cognitiva surge como a primeira referência teórica desse conceito.

Ao migrar para o campo da educação, em função do debate teórico presente nessa área do conhecimento, no momento em que o conceito de competência é

introduzido, emerge uma noção polifônica, o que permite a sua utilização tanto pelos autores vinculados às correntes de ensino da psicologia comportamental como pelos teóricos alinhados às teorias cognitivistas.

No entanto, tendo em vista o objetivo desse estudo e a abordagem teórica escolhida para explicitar as competências profissionais, serão selecionados alguns dos conceitos dos estudos elaborados por Jean Piaget que permitirão compreender a dinâmica do processo cognitivo e, com isso, explicitar a vinculação na noção de competência a esta concepção da psicologia. São estes conceitos que serão utilizados como matriz teórica para a análise dos dados coletados na pesquisa.

O primeiro elemento de aproximação entre essa vertente da psicologia cognitiva e o entendimento de competência, adotado neste estudo, é a categoria ação que, de acordo com Garcia (2002, p. 77), é “uma ideia cujo desenvolvimento a tornou na genial pedra de fundação do construtivismo epistemológico”. A partir dessa categoria de análise, torna-se possível identificar um dos processos funcionais básicos, ou seja, é por meio da repetição de movimentos que, gradativamente, vão se ordenando e se regularizando e passam a ser repetido de forma coordenada. A isto se denomina esquema de ação, definido como movimentos já organizados com um determinado objetivo (GARCIA, 2002).

Com esse entendimento, a ação também é um dos elementos centrais no entendimento de competência, uma vez que adota como categoria de análise uma situação para entender como os indivíduos agem. Não é por outro motivo que as competências profissionais podem ser entendidas como indicativas da dinâmica do processo cognitivo.

Os esquemas de ação são conceituados como totalidades organizadas e organizantes, à medida em que permite ao indivíduo atribuir significado aos objetos.

Com isso, identifica-se como o processo cognitivo básico e geral a assimilação dos objetos aos esquemas de ação. No entanto, não permanecem isolados e as coordenações de esquemas conduzem a novas assimilações. Deste modo, as assimilações cognitivas envolvem tanto a construções de novos esquemas como a acomodação dos anteriores e de suas coordenações. Os conceitos de “assimilação” e “acomodação” se constituem na base da Teoria da Equilibração, construída a partir dos processos funcionais básicos e considerada central para compreender a dinâmica construtiva do desenvolvimento cognitivo (GARCIA, 2002).

A partir desses processos funcionais básicos, são identificados quatro estágios de desenvolvimento do pensamento: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais, cuja ordem se revelou constante, porque cada um é necessário à formação do seguinte.

O primeiro inicia-se com o nascimento e estende-se até, aproximadamente, o segundo ano de vida. Trata-se de um período em que os esquemas de ação se constroem a partir das percepções sensoriais.

O estágio pré-operatório inicia-se por volta dos dois ou quatro anos e se estende até os sete anos. Nesse período marcado pela aquisição da linguagem, que implica em diferenciar significante e significado, permite-se supor o desenvolvimento de uma capacidade de reconstrução e uma reorganização nesse novo terreno que se torna o pensamento representativo. Deste modo, caracteriza-se esse período como o que possibilita o desenvolvimento da capacidade de abstração sem a necessidade de uma ação imediata, o que indica que a criança dispõe de esquemas de ação mais interiorizados. No entanto, são ações não reversíveis, a criança ainda não é capaz de retornar ao ponto de partida como forma de completar sua operação de pensamento.

O terceiro estágio – Operatório Concreto – inicia-se em torno do sete anos e estende-se até por volta dos onze anos. Marca um período em que as ações interiorizadas adquirem a categoria de operações, ainda apoiadas em suportes materiais, mas ampliada com a utilização de estratégias de pensamento que permitem a reversão das ações planejadas. No entanto, esta é uma etapa do processo de desenvolvimento que se constitui a partir das atividades concretas, um estágio que precede o pensamento formal.

O último estágio de desenvolvimento do processo identificado é denominado Operatório Formal. Inicia-se por volta dos 11 anos estende-se até os 14 ou 15 anos. Sua principal característica é a capacidade de elaborar hipóteses, o que permite estabelecer as relações entre o real e o possível, ou, como explica Piaget (1971, 85), “raciocinar sobre hipóteses é subordinar o real ao possível e ligar os possíveis por vínculos necessários que englobam sim mas ultrapassam também o real”.

Estes estágios de desenvolvimento das funções dos processos cognitivos foram identificados como constantes, no entanto, no que diz respeito às idades médias associadas a esses estágios, variam sensivelmente de um meio social ou mesmo de um país ou de uma região para outras (PIAGET, 1971).

Constatou-se isso com a comparação dos resultados obtidos com indivíduos pertencentes aos melhores colégios de Genebra, que foram utilizados para a classificação dos estágios propostos por Piaget, com os de outros estudos conduzidos em outros países e com populações com características diferentes da população utilizada como referência. Foram identificadas diferenças em relação às idades médias em todos os quatro estágios. Mas, no que diz respeito ao estágio do pensamento formal, em alguns estudos só foram identificados em populações com idade em torno de 20 anos.

Com isso, abre-se a reflexão sobre a passagem da adolescência para a maturidade e levantam-se algumas hipóteses que podem ajudar a compreender as implicações da noção de competência no ensino superior, especialmente em curso classificado dentro da grande área de Ciências Sociais Aplicadas, pois diz respeito à natureza do material utilizado nas pesquisas conduzidas, pois, de acordo com Piaget (1971, p. 93),

para estudar as estruturas formais servimo-nos de provas bastante particulares de natureza lógico-matemática e física, dado que eram compreendidas pelos estudantes interrogados nos meios escolares que tínhamos escolhidos. Mas nada demonstra que estas provas sejam as mais gerais possíveis e que sejam, portanto, aplicáveis em qualquer meio escolar ou profissional.

Como isso indica a particularidade dos conhecimentos utilizados para caracterizar o estágio do pensamento formal, o autor desenvolve uma argumentação que se encaminha para um entendimento de que, em domínios diferentes de conhecimentos, os indivíduos poderiam chegar ao mesmo estágio de pensamento formal, mas com uma lógica diferente da lógico-matemática utilizada nos estudos conduzidos sob sua orientação, ou como ele explica:

é então possível que [os indivíduos] no domínio especializado saibam raciocinar por hipóteses, dissociar fatores, fazer relações múltiplas comportando uma combinatória e mesmo chegar a raciocínios que compõem entre si negações e reciprocidades. Seriam, portanto, capazes do pensamento formal no seu domínio particular, ao passo que, em presença de novas provas, a ignorância ou o esquecimento de um certo número de noções familiares a esta categoria de estudantes, impedi-los-iam de raciocinar formalmente, dando-lhes a aparência de permanecer no nível das operações concretas (PIAGET, 1971, p. 91).

Esta hipótese indica uma possibilidade que altera o entendimento do modo como se caracteriza o estágio de pensamento formal, isto é, não seria uma etapa da evolução do pensamento centrado nas evidências do pensamento lógico-matemático, mas pode se caracterizar, também, pela construção de outras formas de pensar que se desenvolvem a partir de outras lógicas, como propõe Piaget (1971, p. 90-91),

É, com efeito, bem conhecido que as aptidões individuais se diferenciam progressivamente com a idade, de tal forma que o modelo de crescimento intelectual deve ser comparável a uma espécie de leque aberto e erguido, de que as faixas concêntricas corresponderiam aos estádios sucessivos, enquanto que as varetas que se desviam cada vez mais uma das outras segundo cortes horizontais, figurariam a diferenciação crescente das aptidões. Pode mesmo ir-se até dizer que certas condutas são caracterizadas por estádios com propriedades gerais até certo nível a partir do qual as aptidões individuais prevalecem sobre estas características gerais e diversificam cada vez mais os indivíduos das mesmas idades.

É a partir desse entendimento do estágio de pensamento formal que, de acordo com Piaget (1971, p.94), “pode perfeitamente conservar-se a ideia de que as operações formais se libertam das ligações com o conteúdo concreto, mas na condição de acrescentar aptidões iguais ou com interesses vitais comparáveis”, o que permite compreender as implicações que as competências profissionais introduzem para o ensino superior, uma vez que se trata de um conceito fundamentado nessa concepção teórica, mas são propostas como uma possibilidade do desenvolvimento do pensamento formal adequado a uma idade que, de acordo com Piaget (1971, p. 94), caracteriza-se pelo “começo da especialização profissional e conseqüentemente da construção de programas de vida correspondente às aptidões dos indivíduos”.

Explicitados os fundamentos teóricos da noção de competência, resta indicar como este entendimento será utilizado para analisar os dados coletados para elaboração deste estudo.

Os dados referentes ao curso serão analisados de modo a colocar em evidência não só a transmissão dos conhecimentos disciplinares, mas também a presença de elementos indicativos das ações planejadas especificamente para o desenvolvimento das competências profissionais, o que permitirá atender ao objetivo geral da pesquisa.

As informações coletadas sobre os docentes envolvidos com o curso de Graduação em Administração, serão analisadas para verificar se possuem algum

conhecimento formal sobre educação que os habilite a realizar uma ação educacional que combina a transmissão de conhecimentos com o desenvolvimento das competências profissionais ou se são especialistas na suas áreas de atuação.

Já os questionários respondidos pelos alunos fornecerão informações que permitirão conhecer as suas condições socioeconômicas, processo de escolarização, as fontes utilizadas para ter acesso às notícias e como eles agem em relação ao que é ensinado na escola.

A análise desses três elementos – curso, aluno e professores – poderá indicar a existência de incongruência entre eles, o que indicará a necessidade de ajuste na relação entre eles.

4 O PRIMEIRO CASO: A TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

A IES procurada identifica-se por uma placa discreta escrita em dois idiomas: em português e inglês. Não deixa de ser curioso esse fato e sugere duas possibilidades de interpretação: uma mercadológica, com o objetivo de fazer passar uma imagem de excelência, semelhante aos melhores cursos de administração norte-americanos; a outra pode significar que se trata de uma escola internacionalizada, ou seja, que recebe professores e alunos de outros países. Posteriormente, descobriu-se que a segunda impressão estava correta, visto que a escola recebe semestralmente cerca de 50 alunos estrangeiros e que, portanto, a placa em dois idiomas pode ter a finalidade de facilitar a vida deles.

Na realidade, trata-se de um conjunto formado por cinco prédios, nos quais estão distribuídas as salas de aula, salas de uso individual dos docentes, áreas administrativas, biblioteca, auditórios, uma sala destinada às reuniões da congregação e outros espaços destinados aos órgãos representativos dos alunos tais como: associação esportiva, centro acadêmico e a Empresa Júnior.

O prédio principal possui dois pavimentos e a sua entrada, com pé direito duplo, se caracteriza como um grande *atrium*, de onde saem quatro corredores que

permitem o acesso às salas de aula e salas destinadas às instalações de alguns grupos de pesquisas.

Nos horários destinados aos intervalos, esse local é utilizado pelos alunos que conversam em pequenos grupos, sentados em alguns bancos localizados nas paredes laterais, ou utilizando os serviços de um *coffee shop* instalado, também, em uma das laterais. É ainda o espaço destinado aos quadros de avisos. Chama a atenção a organização e a limpeza desse espaço. Todos os quadros de aviso são afixados em uma estrutura de aço inox que sustenta um quadro de fórmica fosca onde são colocadas as mais diversas informações. Alguns estão destinados às informações da própria faculdade e outros sobre as ofertas de estágios.

Um desses anúncios de estágio chama a atenção pela estratégia de recrutamento adotada: um convite para um café da manhã. O texto dizia que os interessados em participar do processo seletivo para estagiário em uma determinada empresa deveriam ligar para o número de telefone indicado e confirmar a presença em um café da manhã, que seria oferecido em um hotel, ocasião em que seriam apresentadas para os presentes as informações referentes à empresa e à natureza do estágio a ser realizado.

Tal estratégia de recrutamento, que pode ser considerada de custo relativamente alto, juntamente com o número de solicitações de estágios afixadas, pode ser um indicativo de que os alunos dessa IES são disputados pelo mercado de trabalho, ao ponto de algumas delas decidirem investir em estratégias de recrutamento diferenciadas para atraí-los.

Ao andar pelos corredores é possível constatar que as salas de aula são climatizadas, equipadas com *data show*, e de dimensões que permitem receber um número variável de alunos. Algumas são equipadas com carteiras no formato de um

semicírculo, muito parecido com o modelo utilizado nas *business school* norte-americanas. Tudo muito limpo e organizado.

Em alguns dos corredores, encontram-se algumas salas identificadas por nomes que indicam tratar-se de um local reservado para a atividade de pesquisa. Observando-se alguns deles, verifica-se que há várias pessoas em atividade. Isto traz à memória o modelo que orientou a criação do ITA, ou seja, em um mesmo espaço juntar pesquisadores com as equipes de apoio para o trabalho de pesquisa. Da mesma forma, é comum encontrar funcionários administrativos trabalhando na assessoria de alguns grupos de docentes.

Essa descrição representa a impressão que se tem ao entrar e observar as instalações de uma faculdade que funciona em um dos onze *Campi* de uma das maiores universidades existentes em São Paulo.

Trata-se de uma instituição de ensino superior que oferece 238 cursos de Graduação nas diversas áreas do conhecimento e, em 2009, contava com o número de 55.863 alunos matriculados neste nível de ensino. A sua atuação abrange, também, 230 programas de pós-graduação, com 611 cursos oferecidos, sendo 316 de mestrado e 295 de doutorado. Neste nível de ensino, havia 25.495 alunos matriculados, no ano de 2009. No total, possui 81.358 alunos matriculados nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação.

O fato de essa IES atuar com cursos nos níveis de Graduação e Pós-Graduação exige um quadro de docentes capacitados para atuar nesses níveis de ensino e em um número que favoreça atender as demandas inerentes para atuar nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação. Neste caso em particular, os dados coletados sobre os docentes serão apresentados antes dos

referentes ao curso de Graduação em Administração, diferentemente dos demais casos em que eles serão apresentados logo após a análise do currículo.

4.1. Os Professores

Antes de apresentar os dados coletados sobre os docentes que atuam no curso de Graduação em Administração nessa IES, julgou-se necessário esclarecer, que se trata de uma instituição de ensino que pode ser caracterizada como um dos centros de excelência nesta área do conhecimento, com docentes que possuem uma vasta produção de estudos e pesquisas e com um grande número de publicações de artigos em periódicos científicos, tanto no país como no exterior, além de serem autores de vários livros utilizados nos cursos de Administração em todo país.

Além disso, atuam também, em cursos de MBA e realizam trabalhos de assessoria para organizações públicas e privadas, por meio de uma fundação criada para esta finalidade. Alguns docentes utilizam-se da metodologia de pesquisa-ação, de modo que tais trabalhos de prestação de serviço podem ser caracterizados como um grande laboratório para se refletir sobre a administração das empresas no Brasil. A leitura de alguns dos trabalhos publicados por docentes desta IES evidencia que foram escritos a partir dos dados coletados e da experiência adquirida por meio dessa forma de atuação.

Outro esclarecimento que deve ser registrado refere-se à preocupação institucional em refletir sobre o futuro do ensino de Administração. Uma evidência disso foi a realização, no ano de 2009, de um seminário internacional, que reuniu especialistas de diversos países para discutir e buscar alternativas para o ensino nesta área do conhecimento. Isto indica, também, que além de especialistas nas

suas áreas de estudo e pesquisa, há uma preocupação com os aspectos relativos à própria função de docente.

Essas características do quadro docente permitem inferir que se trata de uma IES que reúne todas as condições para realizar um trabalho educacional caracterizado no terceiro modelo de ensino de Administração proposto por Friga; Bettis; Sullivan (2004), que é centrado no aluno, mas realizado por docentes com experiência de mercado e sólida formação acadêmica, o que permite formar um aluno com uma base teórica sólida e em linha com as demandas organizacionais.

Apesar dessas características, separou-se uma amostra, composta aleatoriamente, para coletar informações sobre a formação pedagógica dos docentes que atuam no curso pesquisado. O que se buscava era encontrar alguma evidência sobre a realização de cursos cuja temática tratasse de questões relativas ao ensino. A fonte utilizada para coletar esses dados foi a Plataforma Lattes, uma vez que os critérios de avaliação do trabalho utilizada pela instituição a que pertencem exige a atualização constante desse documento, portanto, mesmo tratando-se da utilização de dados secundários, eles foram coletados em uma base de dados confiável e atualizada.

Mesmo assim, tomou-se o cuidado de confirmar algumas informações, por intermédio de outras fontes. Um exemplo dessa situação diz respeito aos programas de pós-graduação. Sempre que um deles informava que cursou este nível de ensino, procurou-se verificar se no curso realizado constava do currículo alguma disciplina sobre didática, ou algum outro tema vinculado à educação. Outra forma de complementar a informação foi identificar se as dissertações de mestrados, teses de doutorado ou de livre-docência abordavam a temática do ensino de administração.

As informações coletadas na IES mostram que 97 docentes ministram aulas no curso de Graduação em Administração, dos quais se selecionou um grupo composto por 25 docentes, que corresponde a 26%, do total dos envolvidos com o curso. Os dados coletados sobre o grupo de docentes que compôs a amostra permitiram elaborar o Quadro 6, que mostra a formação em nível de graduação, e os estudos em nível de pós-graduação.

Quadro 6 - Titulação dos docentes

Graduação	Número	Mestrado	Doutorado	Livre-Docência
Administração	11	11	11	3
Engenharias	5	4	5	1
Estatística	1	1	1	-
Economia	3	3	3	2
Ciências Sociais	1	1	1	-
Psicologia	1	1	1	1
História	1	1	1	-
Direito	1	1	1	1
Ciências Contábeis	1	1	1	1
Total	25	24	25	9
%	100	98	100	36

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

Como se pode ver, trata-se de um grupo de docentes que possui um alto nível de formação escolar, sendo que 36% deles são livre-docentes, um dos níveis mais altos de titulação acadêmica.

No que diz respeito à formação em educação, identificou-se que 6 docentes não possuem nenhuma formação escolar nesta área e que os outros 19 obtiveram conhecimento sobre o tema durante o processo de formação escolar: 17 em disciplinas nos programas de pós-graduação e 2 durante a graduação por meio da formação em licenciatura, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Formação na área de Educação

Onde obteve	Número	%
Em programas de Licenciatura na graduação	2	8
Em disciplinas cursadas no programa de pós-graduação	17	68
Não possui	6	24
Total	25	100

Fonte: dados da pesquisa (2010).

Os dados demonstram que a formação desse grupo de docentes tem como característica o fato de, além de serem especializados nas áreas em que atuam, a maior parte, ou seja, 76% da amostra, procurou se preparar para exercer a atividade docente ainda durante a sua formação educacional.

Além disso, no que diz respeito ao contrato de trabalho, 21 deles, ou 84% da amostra, são contratados para uma jornada de 40 horas de trabalho semanais e os outros 4, ou 16% da amostra, para uma jornada de 24 horas de trabalho semanais.

Isso significa que fazem da atividade de ensino e pesquisa a sua principal atividade profissional, o que permite realizar o planejamento de suas atividades docentes com o uso de estratégia de ensino adequada para esse curso, como os estudos de casos, que, para serem realizados e utilizados, pressupõem a existência dessas condições de trabalho.

Após verificar as características dos docentes, será realizada uma análise do curso. Inicialmente, apresentam-se algumas informações gerais para, em seguida, centrar a análise no currículo. O entendimento de competência, explicitado nos capítulos 2 e 3, foi o conceito norteador da análise.

4.2. O Curso de Administração

Foi um dos primeiros cursos de Graduação em Administração criados no Brasil, com a primeira turma instalada em 1963. Trata-se, portanto, de um curso já consolidado, com alunos formados ocupando cargos relevantes em organizações de

diferentes setores da economia. O curso não participou das últimas edições do ENADE, mas participou de todas as avaliações do Exame Nacional de Cursos e sempre obteve o conceito mais alto, o que atende aos critérios estabelecidos para compor a amostra como representativo do conceito mais elevado nas avaliações oficiais.

Quanto ao horário de funcionamento, há turmas em dois períodos: diurno e noturno. Nas do diurno, as atividades são em tempo integral e o curso tem a duração de quatro anos; nas do noturno, o tempo necessário para integralizar o curso é de cinco anos. Os dados referentes aos alunos desse curso foram coletados com os alunos que estudam durante o dia.

Anualmente, são oferecidas 220 vagas, mas o ingresso de novos alunos, ocorre somente no primeiro semestre de cada ano. Trata-se de um curso que apresenta uma relação de, aproximadamente, 25 candidatos para cada uma das vagas oferecidas, o que permite selecionar os que obtiveram as melhores classificações no processo seletivo. São 100 vagas para o período diurno e 110 para o período noturno. As classes funcionam, em média, com 50 ou 55 alunos por sala.

O projeto pedagógico do curso de Graduação em Administração desta IES já passou por diversas modificações. As últimas, de acordo com documento interno, ocorreram em 2002 e 2005 e foram orientadas para a introdução de uma maior flexibilidade, ou seja, dar ao aluno opção de especificar o seu currículo, definindo uma área da administração para concentrar as disciplinas que sejam de seu interesse. Isso ocorre por meio de dois grupos de disciplinas denominadas eletivas e optativas.

O princípio que orientou as últimas alterações permitiu classificar as disciplinas optativas e eletivas como integrantes do conjunto de Conteúdos de

Formação Complementar, uma vez que permitem aos alunos concentrar e aprofundar os seus conhecimentos nas áreas em que tenham maior interesse.

Essa forma de pensar o currículo pode ser um indício de uma compreensão do papel da escola centrado, principalmente, nas atividades de transmissão de conhecimentos, pois de acordo com as DCNs, os conteúdos desse grupo têm a finalidade de enriquecer a formação do aluno, e isso, nesta IES, foi entendido como uma possibilidade para incluir mais um conjunto conteúdos disciplinares destinado ao aprofundamento dos conhecimentos em administração.

Com isso, cada aluno deve escolher entre as disciplinas disponibilizadas, quatro optativas – 8 créditos – e sete eletivas – 14 créditos – e, com isso, cursarem um total de 330 horas e, dessa forma, ampliarem ou aprofundarem os seus conhecimentos em administração.

A diferença entre as disciplinas eletivas e as optativas pode ser resumida da seguinte forma: as primeiras só podem ser cursadas na própria faculdade, enquanto que as optativas podem ser cursadas em outras faculdades ligadas à universidade ou, até mesmo, em outras instituições nacionais ou internacionais. Para isso basta que a escola escolhida seja uma das IES conveniadas com a Universidade.

Essa organização do currículo é uma estratégia que torna o curso flexível e permite atender às diferentes demandas, de modo que cada aluno possa compor o seu currículo com temas de seu maior interesse e, com isso, aprofundar os conhecimentos em Administração. Desse modo, ao invés de ser um curso com uma única especialização, ou área de formação específica, essa flexibilidade torna possível diversos arranjos curriculares, utilizando-se o mesmo conjunto de disciplinas.

Apesar disso, essa organização curricular aproxima-se mais do Parecer 433/93, que estabeleceu as habilitações, do que das orientações das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração, que permitem a existência de uma linha de formação específica. O quadro 8 apresenta a relação de disciplinas eletivas e optativas disponíveis para os alunos escolherem.

Quadro 8 – Relação de Disciplinas Eletivas e Optativas

Disciplinas Eletivas	Semestre	Carga Horária	Créditos
Modelos de Negociação	6	30	2
Ciências Sociais Aplicada à Administração III	7	30	2
Gestão de Investimentos	7	30	2
Gerencia de Produtos/Serviços e Mercados	7	30	2
Gestão Empreendedora de Pequenas Empresas	8	30	2
Projetos de Produtos e de Processos de Produção	8	30	2
Total		180	12
Disciplinas Optativas	Semestre	Carga Horária	Créditos
Administração de Organizações no Brasil ¹⁷	7	30	2
Tópicos de Administração Geral I	7	30	2
Tópicos de Recursos Humanos I	7	30	2
Tópicos de Finanças I	7	30	2
Tópicos de Marketing	7	30	2
Tópicos de Métodos Quantitativos e Informática I	7	30	2
Tópicos de Produção e Operação I	7	30	2
Tópicos de Economia das Organizações I	7	30	2
Tópicos de Administração Geral II	8	30	2
Tópicos de Recursos Humanos II	8	30	2
Gestão de Pessoas em Organizações Internacionais	8	30	2
Tópicos de Finanças II	8	30	2
Tópicos de Marketing II	8	30	2
Tópicos de Métodos Quantitativos e Informática II	8	30	2
Tópicos de Economia das Organizações II	8	30	2
Total		450	30

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Como se pode observar são 600 horas de aulas disponibilizadas em disciplinas eletivas e optativas, para que o aluno escolha 330 horas para complementar a número de créditos que serão computados como componentes curriculares. Mas, como já foi dito anteriormente, para a análise do currículo essas disciplinas serão classificadas como integrantes dos Conteúdos de Formação Complementar.

¹⁷ Disciplina oferecida para alunos estrangeiros.

De acordo com os dados coletados, o currículo está organizado em torno de dois conjuntos de disciplinas: formação profissional e formação básica, uma classificação muito semelhante à adotada na época da instalação dos primeiros cursos de administração no país. Mas, observando-se as disciplinas e comparando-se com os quatro conjuntos de conteúdos fixados nas DCNs, constata-se que as disciplinas ministradas contemplam todos os conteúdos estabelecidos por essa norma legal e forma um curso com 3.390 horas, como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 – Estrutura Curricular por conteúdo

Tipo de conteúdo	Carga Horária	%
Formação Básica	720	21
Formação Profissional	1.200	35
Métodos Quantitativos e suas Tecnologias	390	12
Formação Complementar – Optativas e Eletivas	330	10
Trabalho de Graduação	420	12
Estágio Curricular	330	10
Total	3.390	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

O Quadro 10 mostra a distribuição das disciplinas para os quatro conjuntos de Conteúdos: Formação Profissional, Formação Básica, Métodos Quantitativos e suas Tecnologias, Formação Complementar e das outras atividades que fazem parte da grade curricular.

QUADRO 10 – Grade Curricular

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL					
ÁREA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%	
Outros Conteúdos Profissionalizantes	Fundamentos de Administração	60			
	Introdução à Computação para Ciências Humanas	60			
	Planejamento Estratégico Empresarial	60			
	Gestão por processos	30			
	Tecnologia de Informação	30			
	Desenvolvimento de Sistemas de Informação	30			
	Avaliação de Empresas e Novos Modelos Organizacionais	30			
	Análise da Decisão	30			
	Estrutura Organizacional	30			
	Gerenciamento de Projetos	30			
	Desenvolvimento de novos Negócios	30			
	Subtotal		420	36	
	Administração Financeira	Avaliação de Projetos de Investimento	30		
Fundamentos de Finanças e Capital de Giro		30			
Planejamento e Controle Financeiro		60			
Custo e Estrutura de Capital		30			
Fontes de Financiamento		30			
Subtotal		180	15		
CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL					
Administração Mercadológica	Introdução ao Marketing	30			
	Sistema de Informação de Marketing	30			
	Decisão de Produto, Serviço e Preço	30			
	Decisões de Promoção, distribuição e Canais	30			
	Comportamento do Consumidor e do Comprador Organizacional	30			
	Planejamento e Controle de Marketing	30			
	Pesquisa de Marketing para Decisão	30			
	Subtotal		210	18	
Administração de Produção	Projeto de Sistemas de Produção	60			
	Planejamento, Programação e Controle da Produção	60			
	Gestão de Estoques	30			
	Qualidade e Produtividade	30			
	Logística e Cadeia de Suprimentos	30			
Subtotal		210	18		
Administração de Recursos Humanos	Comportamento Organizacional	60			
	Gestão de Pessoas	60			
	Gestão de Remuneração e Carreira	30			
Subtotal		150	13		
Total de Conteúdos de Formação Profissional		(A) 1.200	100	35	

continua

continuação - **QUADRO 10 – Grade Curricular**

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA				
ÁREA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
Humanas	Filosofia e Administração: o conhecimento em Administração	30		
	Metodologia do Trabalho Científico	30		
	Introdução à Psicologia	30		
	Ciências Sociais Aplicadas à Administração I	30		
	Ciências Sociais Aplicadas à Administração II	30		
	Subtotal		150	21
CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA				
ÁREA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
Direito	Instituições de Direito	60		
	Legislação Tributária	30		
	Direito do Trabalho	30		
Subtotal		120	16	
Economia	Introdução à Economia I – para não economistas	60		
	Economia de Empresas I	30		
	Introdução à Economia II	60		
	Economia de Empresas II	30		
	Economia Brasileira para Administradores	60		
	Economia da Estratégia	60		
Subtotal		300	42	
Contabilidade	Noções de Contabilidade para Administradores	60		
	Contabilidade de Custos	60		
	Análise dos Demonstrativos Financeiros	30		
Subtotal		150	21	
Total Conteúdos de Formação Básica		(B) 720	100	21
CONTEÚDOS DE MÉTODOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS				
Matemática	Complementos de Matemática para Contabilidade e Administração	60		
	Matemática Aplicada a Finanças	30		
Subtotal		90	23	
Estatística	Noções de Estatísticas	60		
	Estatística Aplicada à Administração	60		
	Métodos Estatísticos de Projeção	30		
Subtotal			150	38
Pesquisa Operacional	Pesquisa Operacional	60		
Subtotal			60	16
Teoria dos Jogos	Simulação	30		
	Laboratório de Gestão Empresarial I	30		
	Laboratório de Gestão Empresarial II	30		
Subtotal			90	23
Total dos Conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias			(C) 390	100
Atividades de Formação Complementar				
Quatro Disciplinas Eletivas		120		
Sete disciplinas Optativas		210		
			(D) 330	100

continua

continuação - **QUADRO 10 – Grade Curricular**

Trabalho de Graduação	120		
Elaboração do Projeto	300		
Elaboração do Trabalho		(E) 420	100
Estágio Curricular Obrigatório		(F) 330	100
Carga Horária Total (A+B+C+D+E+F)		3.390	

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Observando-se os Conteúdos de Formação Profissional, verifica-se que apresentam um equilíbrio das cargas horárias atribuídas para cada uma das áreas funcionais: Administração Financeira, Administração Mercadológica, Administração de Produção e Operação e Administração de Recursos Humanos, o que mostra tratar-se de um curso que não possui uma linha de Formação Específica em uma das áreas funcionais da Administração.

No entanto, como foi dito anteriormente, esta possibilidade existe de fato, pois, nos conteúdos de Formação Complementar, os alunos devem cursar 330 horas – 8 créditos em disciplinas eletivas e 14 em optativas – e podem escolher disciplinas de uma ou mais áreas específicas e ampliar os conhecimentos em uma das áreas funcionais da Administração que tenham interesse, com isso, somando a carga horária de todas as disciplinas oferecidas para cada uma das áreas funcionais verifica-se uma variação entre 240 horas e 300, como mostra o quadro 11.

Quadro 11 - CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS POR ÁREA FUNCIONAL

CONTEÚDO	Administração Mercadológica	Administração Financeira	Administração de Produção	Administração de Recursos Humanos
Formação Profissional	210	180	210	150
Disciplinas Optativas	30	30	30	-
Disciplinas Eletivas	60	60	30	90
Total	300	270	270	240

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

Mas há um outro dado que chama a atenção na análise da organização curricular desse curso: trata-se do número de disciplinas e as suas respectivas cargas-horárias, apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Disciplinas e Carga-Horária

Classificação	Número de disciplinas com 30 horas		Número de disciplinas com 60 horas		Total	
	Número	%	Número	%	N	%
Formação Profissional	23	74	8	26	31	100
Formação Básica	10	59	7	41	17	100
Métodos Quantitativos	5	55	4	45	9	100
Optativas e Eletivas	21	100	-	-	21	100
Total	53	74	19	26	72	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

O número de disciplinas com carga horária fixada com 30 horas de duração, o que corresponde a 74% de todas as disciplinas do curso, pode ser revelador de que, essa organização curricular foi proposta a partir de um entendimento da escola apenas como transmissora de conhecimentos. Mesmo assim, esta observação deve ser vista com ressalvas: a primeira, é que os dados coletados não permitem uma análise da estratégia de ensino utilizada pelos professores responsáveis pelo seu desenvolvimento. A segunda é que se trata de uma observação meramente quantitativa e sem uma análise da extensão dos conteúdos de cada uma dessas disciplinas.

Para clarear este ponto, procurou-se conhecer, de forma aleatória, os programas de algumas disciplinas. O que se encontrou foi uma relação de conteúdos distribuídos ao longo do semestre, de modo que todo o tempo de sala de aula foi planejado para a transmissão de conteúdo disciplinar. Não se encontrou nenhuma indicação de atividades que pudessem criar situações de aprendizagem para colocar os alunos frente a situações-problemas ou casos que exigissem a mobilização dos conhecimentos disciplinares para a sua solução.

A constatação dessa situação permite inferir que com duas aulas por semanas, durante 15 semanas, não se dispõe do tempo necessário para propor atividades que permitam ao aluno uma reflexão mais aprofundada sobre o conteúdo.

Esta concentração sugere que, mesmo considerando-se que algumas disciplinas, as são identificadas com os números I e II, indicativos de uma sequência do mesmo conteúdo, o currículo desse curso se organiza como um grande mosaico de temas, que sem o devido aprofundamento, pode não se constituir em uma totalidade orgânica.

Por esse motivo, julgou-se necessário chamar a atenção sobre este ponto, que, associado ao modo como os alunos se relacionam com o que é ensinado na escola, que será tratado um pouco mais à frente, poderá se transformar em uma informação significativa para repensar o projeto de ensino.

De todas as disciplinas, as únicas que sugerem não serem centradas na transmissão de informação são as que são propostas para os conteúdos relativos a Teoria dos jogos – Simulação, Laboratório de Gestão Empresarial I e Laboratório de Gestão Empresarial II – que permitem o uso de *software* e que têm por objetivo fazer com que o aluno se defronte com situações organizacionais que, para serem solucionadas, exigem a mobilização dos saberes e conhecimentos transmitidos pela escola.

Mesmo com o entendimento de que as disciplinas eletivas e optativas enquadram-se dentro dos Conteúdos de Formação Complementar, os dados coletados permitiram identificar outras atividades desenvolvidas pela escola que também poderiam ser incluídas nesta categoria. Esse esclarecimento é importante, pois diz respeito a um dos critérios que orientou a análise dos dados coletados, isto é, entendeu-se que os conteúdos e atividades enquadrados nesse grupo seriam os

mais adequados para o desenvolvimento das competências profissionais, uma vez que são as que permitem a mobilização dos conhecimentos disciplinares para enfrentar as situações organizacionais.

As respostas obtidas com as perguntas elaboradas para entender esse ponto, indicam que a escola classifica na categoria Conteúdos de Formação Complementar um conjunto de ações educacionais que realiza, mas que não são obrigatórias. E, portanto, não aparecem como elementos integrantes do currículo oficial do curso, tampouco são computadas na carga horária que permite a certificação do aluno como bacharel em Administração.

Isso indica que a carga horária total do curso pode ser superior à declarada oficialmente, além disso, sugere que há um currículo oculto, uma vez o aluno é certificado pelo conjunto de atividades do currículo oficial, mas que o currículo executado na realidade é maior do que o oficial. Foram citadas as seguintes atividades como atividades complementares:

- Competições de casos organizados pela Empresa Júnior existente na Faculdade;
- As atividades do PET – Programa de Educação Tutorial - específico para os alunos do curso de Graduação em Administração;
- Os Trabalhos de Iniciação Científica realizados sob a orientação de um professor especialista no tema que o aluno escolher para estudar ou realizar uma pesquisa;
- O programa de mobilidade internacional específico para os alunos dos cursos ligados à Faculdade.

No que diz respeito aos projetos de Iniciação Científica em média 35 alunos são selecionados todo início de ano para realizar essa atividade. Todos recebem uma bolsa-auxílio de alguma agência de fomento. Trata-se de uma atividade que

efetivamente permite o desenvolvimento das competências profissionais, uma vez que o aluno é colocado frente a alguma situação de natureza administrativa, que, para ser resolvida, requer a mobilização dos conhecimentos e saberes ministrados durante o curso.

Já sobre o programa de mobilidade internacional, a universidade mantém convênios com 93 instituições de ensino no exterior e, anualmente, são enviados cerca de cinquenta alunos para cursar um semestre em uma das instituições conveniadas e, em contrapartida, a Faculdade recebe, semestralmente, cerca de 50 alunos daquelas instituições. O Quadro 13 apresenta o número de instituições conveniadas por país e por continente.

Quadro 13 - Instituições de Ensino conveniadas para o curso de Administração

Europa		América do Norte		América do Sul		Ásia	
Alemanha	13	Canadá	4	Argentina	3	China	1
Áustria	1	EUA	10	Bolívia	1	Coréia do Sul	1
Bélgica	2	México	3	Chile	1	Japão	1
Dinamarca	2	-	-	Colômbia	3	-	-
Espanha	1	-	-	Peru	1	-	-
Finlândia	2	-	-	-	-	-	-
França	19	-	-	-	-	-	-
Holanda	9	-	-	-	-	-	-
Hungria	1	-	-	-	-	-	-
Itália	3	-	-	-	-	-	-
Portugal	4	-	-	-	-	-	-
Reino Unido	3	-	-	-	-	-	-
República Checa	1	-	-	--	-	-	-
Suécia	3	-	-	-	-	-	-
Total	64	-	17	-	9	-	3

Fonte: Dados de pesquisa (2010)

Como já foi dito, da mesma forma que os alunos brasileiros são encaminhados para cursar um semestre no exterior, as instituições conveniadas encaminham alguns de seus alunos para cursarem um semestre na IES pesquisada. Isso contribui para a criação de um ambiente multicultural, para os alunos do curso de Graduação em Administração, pois permite aos que vão estudar em outros países vivenciar uma cultura diferente, assim como a presença de estrangeiros no

campus, forma um espaço com essa característica. O Quadro 14, mostra a presença de 51 alunos, de instituições de ensino estrangeiras, que estão cursando o primeiro semestre de 2010 na escola pesquisada, dos quais 41 são alunos provenientes de instituições europeias e 10 de instituições de países da América do Sul e do Canadá.

Quadro 14 - Alunos Estrangeiros Estudando no Curso de Administração

De Países Europeus	Nº estudante	De Países das Américas	Nº estudante
Alemanha	7	Argentina	3
Finlândia	2	Canadá	1
França	21	Chile	1
Holanda	6	Colômbia	2
Hungria	2	EUA	2
Itália	1	Peru	1
República Checa	1	-	-
Suécia	1	-	-
Total	41	Total	10

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

É interessante observar que há uma disciplina optativa – Administração de Organizações no Brasil – que é oferecida somente para os alunos estrangeiros. Com exceção desta disciplina, todas as outras em que tais alunos se matriculam são ministradas em português. Para facilitar o entendimento do assunto, pode haver a indicação de referências bibliográficas na língua inglesa, mas os alunos participam das mesmas avaliações realizadas para os alunos brasileiros. Em alguns casos, as avaliações podem ser respondidas em inglês, mas a prova é encaminhada para um tradutor e só é corrigida pelo professor a versão em português.

Os dois últimos componentes da grade curricular que restam para serem analisados são o Estágio Curricular e do Trabalho de Graduação, que somam 750 horas, o que corresponde a 22% da carga horária estabelecida para o curso.

Para o Trabalho de Graduação são atribuídas 420 horas, divididas em duas atividades: a elaboração do projeto, com 120 horas, e a elaboração do trabalho com

outras 300 horas. Trata-se efetivamente de uma atividade que pode ser entendida como propícia para o desenvolvimento das competências profissionais, pois, ao elaborar o projeto, o aluno seleciona um tema de natureza administrativa que deverá resultar em um projeto de pesquisa ou em uma análise teórica. Para elaborar o trabalho, além de aprofundar o conhecimento no assunto escolhido, a análise e discussão exigem que os alunos mobilizem os conhecimentos adquiridos no curso. Por se tratar de uma atividade escrita que deve ser produzida com o uso da linguagem acadêmica, permite que o aluno revele a sua competência de comunicação, que é considerada por Zarifian (1998), como uma competência básica para o desenvolvimento das demais competências profissionais. Além disso, os conteúdos expressos por meio do texto escrito, também, são reveladores do modo como os conhecimentos foram apropriados e associados e se transformaram em estratégias de pensamento para enfrentar o tema que o aluno se propôs a analisar ou a resolver.

Trata-se, portanto, de uma atividade que além de ser propícia ao desenvolvimento das competências profissionais e que, também, por ser individual, atende ao interesse particular do aluno em aprofundar os seus conhecimentos sobre um determinado assunto ou área funcional. Nesse curso é uma atividade educacional que faz parte do currículo oficial.

Quanto ao Estágio Curricular, está indicada uma carga horária de 330 horas, para o aluno vivenciar as situações profissionais que encontrará após a conclusão do curso. Durante essas horas, ele deverá permanecer na empresa e exercer as atividades a ele atribuídas, sob a supervisão de um profissional indicado pela empresa e, por uma exigência legal, deve ter um professor-orientador, indicado pela instituição de ensino.

Os dados coletados indicam que, nessa IES, a comprovação da realização do estágio ocorre com a apresentação do contrato de estágio acompanhado de uma correspondência atestando que o aluno efetivamente realizou o estágio com a carga horária exigida pelo curso. Os dados coletados não permitiram identificar qual o papel do professor-orientador nesse processo. Entretanto, encontraram-se alguns indícios de que nessa IES valoriza-se a aproximação com as empresas e a simultaneidade do processo de escolarização, com a vivência no ambiente organizacional durante o período do estágio. Este princípio está na crença de que esses dois atores sociais – escolas e organizações – podem, de modo colaborativo, contribuir para a formação do bacharel em Administração, cada um deles dentro de sua área de excelência, ou seja, a escola na transmissão do conhecimento e a empresa como espaço para colocar esse conhecimento em prática.

Esse entendimento permite compreender a forma como o estágio é conduzido nessa IES, pois basta a comprovação das horas para que o estágio seja computado como componente do currículo. Com isso, perde-se uma oportunidade de propor a realização de uma atividade educacional que permita ao aluno realizar uma reflexão sobre a sua experiência no estágio. Isso poderia ser feito com a inclusão de um relatório de estágio, cuja elaboração deveria ser supervisionada pelo professor-orientador. Essa oportunidade de reflexão funcionaria como um elemento que, como diz Zarifian (2003), do ponto de vista cognitivo, o pós-evento não pode ser idêntico ao pré-evento, pois, para que a bagagem de conhecimento do indivíduo se transforme e aumente, é preciso que a situação com que ele se defronte seja plenamente explorada do ponto de vista do que há para aprender com ela.

Se essa concomitância entre a formação escolar e atividade profissional funcionou na organização do trabalho fordista-taylorista, deve ser repensada para se

adequar à nova forma, ainda que emergente, de organização de trabalho, pois estágios dessa natureza podem servir como uma oportunidade para que o aluno, além da experiência em uma organização, tenha como atividade escolar um espaço para refletir sobre tal experiência, que deve ter o objetivo de desenvolver a capacidade de abstração, ou, como diz Zarifian (2003, p.81), “retraduzir experiências singulares em formalizações abstratas”.

O estágio pensado dessa maneira, além de redefinir o papel da escola nessa atividade, poderia se transformar em mais um dos componentes curriculares que poderiam ser considerados como adequados para o desenvolvimento das competências profissionais.

4.3. O Entendimento de competência

A seguir serão apresentadas as 14 competências e habilidades que constam do projeto pedagógico dessa IES: são explicitadas quatro competências, seis habilidades, a formação em duas dimensões: duas técnicas e uma de posicionamento pessoal – a formação humanística – e o desenvolvimento de uma visão holística da sociedade.

- Competência gerencial;
- Competência comportamental;
- Competência para analisar criticamente os negócios das organizações;
- Competência para análise de mercados;
- Habilidade de seleção de estratégias;
- Habilidade de compreensão do todo administrativo;
- Habilidade de inovação;
- Habilidade de comunicação interpessoal;

- Habilidade de raciocínio lógico e analítico;
- Habilidade de ordenar atividades na tomada de decisões;
- Formação Humanística;
- Formação Técnica para análises financeiras das organizações;
- Formação Técnica e científica para atuar em organizações;
- Visão global do meio social, político, econômico e cultural.

Foram definidas como as cinco mais importantes, duas competências, duas habilidades e a visão da sociedade como totalidade.

- Competência gerencial;
- Competência comportamental;
- Habilidade de inovação;
- Habilidade de raciocínio lógico e analítico;
- Visão global do meio social, político, econômico e cultural.

Observando-se as competências que constam do projeto pedagógico desse curso constata-se que, do mesmo modo que nas DCNs, algumas são elaboradas com base nos descritores do trabalho do administrador e outras com elementos de natureza cognitiva. A combinação desses elementos permite a elaboração de uma lista composta por um número variável de itens. Tanto que as DCNs especificam 8 Competências e Habilidades, enquanto essa IES se propõe a desenvolver 14.

Esta estratégia de definição das Competências e Habilidades sugere duas possibilidades: a primeira, ao utilizar os descritores toma-se como referência o trabalho do administrador. No entanto, como na sociedade contemporânea há indícios de mudança no fazer do administrador, tendo como elemento central a capacidade de interpretar, é este novo elemento que permite entender o que está

efetivamente dito por trás das categorias gerenciais. Mas é, também, o que agiliza as relações e os processos, dentro das empresas e organizações e entre elas (BARBOSA, 99a).

Nessa mesma linha de pensamento, Renato Janine Ribeiro (2003, p. 49), intui que “é melhor que, em seus primeiros anos de formação, o jovem lide com o que terá permanência e, com isso, lhe dará uma base sólida, do que com detalhes em constantes mudanças”.

A esse respeito, além dos entendimentos de pesquisadores vinculados à academia, que foram citados acima, é interessante observar que o mercado de trabalho produz um discurso semelhante, pois um depoimento, de um alto executivo de uma multinacional instalada no Brasil expressa, com outras palavras, o mesmo posicionamento desses pesquisadores: “as funções de recursos humanos nas empresas ainda irão passar por um segundo processo de mudança e estas funções serão transferidas para a sociedade, permanecendo sob a responsabilidade da empresa apenas as necessidades de treinamento técnico-especializado”, citado por Orlickas (2001).

Esse entendimento é significativo, quando se trata de um curso que faz parte da grande área de Ciências Sociais Aplicada. Mas que não pode ser generalizado e transferido sem uma maior reflexão para as áreas tecnológicas, nas quais o papel da universidade se reveste de outras características.

A segunda possibilidade sobre o entendimento de Competências e Habilidades definido por essa IES pode ser atribuída ao fato de tais conceitos não estarem suficientemente claros, por ocasião da elaboração do projeto pedagógico, uma vez que a noção de competência, de acordo com a perspectiva adotada neste trabalho e utilizada como referencial para analisar o curso, foi definida em número

de seis, que são: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; e saber envolver-se.

Além disso, como se fundamentam na teoria cognitiva, alinham-se também à perspectiva colocada tanto pelos autores acadêmicos, como pelo mercado, à medida que permitem desenvolver no aluno a capacidade de reflexão sobre as situações que enfrentará na vida profissional, ou como diz Barbosa (1999, 129), “nesse novo cenário, gerentes, executivos e administradores passam de técnicos a intérpretes da realidade. Intérpretes [no sentido] de relacionar o mundo interno com o externo, de traduzir os múltiplos códigos em operações, de contextualizar as ações e os interlocutores. Em suma de atribuir significados aos acontecimentos”.

No que diz respeito ao modo como as Habilidades e Competências do projeto pedagógico dessa IES são desenvolvidas, os dados coletados mostram que as estratégias de ensino mais utilizadas são as aulas expositivas, os trabalhos em grupo, as pesquisas para realização de seminários e a utilização de casos.

Como pode se observar, há algumas estratégias de ensino que permitem a mobilização dos conhecimentos e saberes e outras voltadas para transmissão de conhecimentos. No entanto, algumas delas como os trabalhos em grupo e as pesquisas para a realização de seminários ficam na dependência do modo como os alunos se relacionam com as atividades escolares, que será analisado na próxima seção.

Após explicitar as Competências e Habilidades definidas no projeto pedagógico e o modo como são trabalhadas no cotidiano escolar, a análise

encaminha-se para levantar alguns indicadores sobre quem são os alunos desta IES e o modo como eles se relacionam com o que é ensinado na escola.

4.4. Os Alunos

Nesta IES foram colhidos dados referentes a 134 alunos, ou seja, uma amostra composta por 29 alunos do primeiro ano, 32 do segundo, 37 do terceiro e 36 do último ano que, como já foi dito anteriormente, são todos matriculados no período diurno. As informações coletadas mostram uma concentração na faixa etária fixada entre 19 e 24 anos, com 81% das respostas, como mostra o Quadro 15, portanto, trata-se de um grupo dentro da idade esperada¹⁸, para este nível de ensino.

QUADRO 15 - Relação Idade / Série

Série	1^a	2^a	3^a	4^a	total	%
Idade						
Até 18 anos	18	5	-	-	23	17
De 19 a 24 anos	10	27	35	36	108	81
De 25 a 29 anos	-	-	2	-	2	1
De 30 a 34 anos	1	-	-	-	1	1
Mais de 35 anos	-	-	-	-	0	-
Total	29	32	37	36	134	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Tendo em vista essa característica do grupo, não é de se estranhar que a grande maioria pertença ao estado civil solteiro, porque somente um dos entrevistados se declarou casado, todos os demais informaram que são solteiros. No que diz respeito à atividade profissional, 131, ou 98% da mostra declararam que não trabalhavam na época em que ingressaram na faculdade. Esta situação se modifica

¹⁸ Partindo do pressuposto de que uma criança ingressa no ensino fundamental por volta dos seis anos de idade e cursa este nível e, em seguida, o ensino médio em onze anos, ela deverá ingressar no ensino superior com 18 ou 19 anos de idade. Neste trabalho, esta é a idade considerada adequada para cursar o ensino superior. Sobre este assunto ver: Sampaio; Nespoli (2004).

durante o curso, pois 52, ou 39% da amostra, declararam que trabalham atualmente, mas 49 deles, na realidade, são estagiários.

4.4.1. O Nível Socioeconômico

Os dados coletados mostram uma concentração das respostas dos alunos nos níveis mais altos de renda, com 48% das respostas indicando possuir uma renda familiar superior a 21 salários-mínimos, seguido de outros 32%, que indicaram renda familiar entre 11 e 20 salários-mínimos. Esses dois grupos correspondem a 80% da amostra, como mostra o Quadro 16, sendo somente 6% dos entrevistados oriundos de famílias com renda familiar entre um e cinco salários-mínimos.

QUADRO 16 – Renda Familiar

RENDA FAMILIAR	Respostas	%
Até três salários mínimos (R\$ 505,00 até R\$ 1.515,00)	1	1
De 4 até 5 salários mínimos (R\$ 2.020,00 até R\$ 2.525,00)	7	5
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 3.030,00 até R\$ 5.050,00)	18	13
De 11 a 20 salários mínimos (R\$ 5.555,00 até R\$ 10.100,00)	43	32
Acima de 21 salários mínimos (R\$ 10.605,00)	64	48
Não respondeu	1	1
Total	134	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Quanto à escolaridade dos pais de alunos, também há uma concentração das respostas indicando que 73% dos pais possuem ensino superior completo, sendo que, destes, 28% cursaram algum curso em nível de pós-graduação. É a mesma situação das mães dos alunos, com 82% possuindo ensino superior completo e 18% com estudos em nível de pós-graduação, como mostra o Quadro 17.

Este nível de renda, associado à alta escolaridade dos pais, permite enquadrá-los, de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil, como pertencentes à Classe A-1, ou seja, integram a parcela de 1% dos mais ricos da sociedade brasileira.

QUADRO 17 – Nível de Escolaridade dos Pais

Nível de Ensino	Pai		Mãe	
	Respostas	%	Respostas	%
Ensino Fundamental Incompleto	4	3	1	1
Ensino Fundamental Completo	4	3	1	1
Ensino Médio Incompleto	6	4	0	0
Ensino Médio Completo	14	10	22	16
Ensino Superior Incompleto	11	8	13	10
Ensino Superior Completo	58	43	73	54
Pós-graduação	37	28	24	18
Total	134	100	134	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Essa situação socioeconômica familiar se reflete no processo de escolarização dos alunos, pois 115 deles, ou 86% dos entrevistados informaram que cursaram os ensinos fundamental e médio em escolas privadas. Apenas 10 alunos, ou 7% da amostra, informaram que sempre estudaram em escolas públicas. Os demais estudaram parte em escola pública e parte em escola privada.

Outro elemento indicativo dessa situação socioeconômica são as respostas que foram obtidas para a pergunta sobre viagens ao exterior: As respostas positivas foram 91, ou 70% indicaram que já haviam realizado uma viagem a um país estrangeiro; destes, 61, ou 46% dos entrevistados, informaram que viajaram duas vezes para o exterior. E 43, ou 32% dos entrevistados viajaram três vezes para outros países. Os motivos alegados com mais frequência para estas viagens foram: passeio, intercâmbio, visitar parentes e estudar.

Os dados coletados não permitem identificar se algumas dessas viagens foram realizadas como parte do programa de mobilidade internacional dessa IES, mas, como foram entrevistados alunos dos quatro anos de curso, não é fora de propósito considerar que uma parte dessas viagens tenha ocorrido por meio desse programa.

Essa situação sugere que os alunos dessa IES, além da língua materna, são fluentes em outros idiomas. De fato, os dados obtidos mostram que somente 28, ou

21% do entrevistados não falam uma língua estrangeira. Os outros 106, ou 79%, informaram que falam uma ou mais de uma língua estrangeira, como mostra o Quadro 18.

Quadro 18 – Fluência em idiomas

Idioma	Número	%
Inglês	102	96%
Espanhol	36	34%
Francês	20	19%
Alemão	4	4%
Outros	8	8%
Total dos que falam língua estrangeira	106	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

Esse posicionamento na estrutura social influencia o planejamento do futuro profissional desses alunos. Quando questionados sobre este assunto, 90% das respostas, como mostra o Quadro 19, indicavam duas possibilidades: na primeira, com 63% das respostas, disseram que pretendem ingressar em uma empresa por meio de um programa de *trainee*. Na segunda opção, com 27% das respostas, os alunos indicam interesse em serem efetivados na empresa onde estão estagiando. Apenas 2% indicavam interesse em manter o emprego atual e 8% responderam a opção “outros”, sendo que, nesse caso, especificaram os projetos profissionais.

Quadro 19 – Destino Profissional

Como planejam iniciar a carreira	Respostas	%
Entrar em uma empresa por meio de um programa de <i>trainee</i>	85	63
Ser efetivado na empresa onde está estagiando	35	27
Manter ou ser promovido no emprego atual	3	2
Outros	11	8
Não responderam	-	-
Total	134	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Os dados socioeconômicos mostram que os alunos dessa IES são originários dos estratos sociais mais elevados. Seus pais possuem uma preocupação com a

qualidade da educação oferecida aos filhos, pois, como evidenciam os dados coletados, a maior parte estudou em escolas particulares. São alunos que não precisaram trabalhar até ingressarem no ensino superior e boa parte deles teve oportunidade de viajar para outros países. Além da língua materna, são fluentes em um ou mais idiomas e só começam a exercer uma atividade profissional depois de que iniciaram o curso escolhido, mesmo assim, via programas de estágios. Os que não realizam esta atividade vislumbram iniciar a carreira profissional através de um programa de *trainee*, o que indica que possuem um bom nível de informação sobre a trajetória profissional na carreira escolhida, uma vez que o acesso às posições gerenciais das organizações ocorre com mais facilidade por estas duas maneiras de se iniciar a carreira.

4.4.2. Como eles se informam

Procurou-se identificar as principais fontes de informação utilizadas pelos alunos desse curso. As respostas obtidas indicam que eles utilizam várias fontes de informação, mas, quando questionados sobre a mais utilizada, indicaram a Internet. Apesar de 97 optarem por esta resposta, uma outra questão formulada pedia para indicar com que finalidade eles usam a Internet. É basicamente a mesma pergunta, só que redigida de outra maneira, obteve-se 120 respostas informando que usam a Internet para verificar e-mails, 97 para entrar em *sites* de relacionamento e 62 para ler notícias em *sites* dos provedores. Isso revela que praticamente todos os alunos desta IES são usuários desta mídia. Mas indica, também, que fazem parte de uma geração que utiliza um conceito mais amplo de informação, pois incluíram os *sites* de relacionamento e *e-mails* como umas dessas fontes. Isto sugere que atribuem

muita importância às redes de relacionamentos, a ponto de incluí-las nessa resposta.

Apesar da aparente valorização da Internet, são os noticiários, transmitidos pelas emissoras de televisão, que em realidade são a principal fonte de informação, pois 85 alunos, ou 63% dos entrevistados, declararam que assistem a esse tipo de programa, só perdendo para os filmes, que foram apontados como o segundo tipo de programa a que assistem nesse veículo de comunicação. O Quadro 20 mostra os três assuntos que despertam maior interesse dos alunos dessa IES, na televisão, nos jornais e nas revistas, bem como os percentuais dos que utilizam esses três veículos de comunicação.

QUADRO 20 - Assuntos de Maior Interesse nas Mídias

Assuntos	Televisão		Jornais		Revistas	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Negócios	-	-	48	94	37	56
Política	-	-	35	69	-	-
Cultura	--	-	27	53	34	51
Economia	-	-	-	-	46	70
Esporte	57	43	-	-	-	-
Notícias da Cidade	-	-	-	-	-	-
Filme	90	67	-	-	-	-
Noticiário	85	63	-	-	-	-
Não responderam	5		-	-	-	-
Número de usuários	134	100	83	62	66	49
Total da Amostra	134	100	134	100	134	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Os dados coletados mostram que os alunos dessa IES utilizam várias fontes de informação. No entanto, as notícias dos *sites* de provedores de Internet e os noticiários transmitidos pelas emissoras de televisão são as principais fontes de acesso às informações. Os jornais aparecem como fonte de informação para 62% dos entrevistados e as revistas para 49%.

4.4.3. Como eles (re) agem ao que é ensinado na escola

Como há uma percepção de que os alunos desse curso leem pouco e, também, dedicam muito pouco tempo aos estudos extraclasse, decidiu-se incluir na questionário algumas questões que poderiam indicar algumas evidências do baixo interesse pela leitura e pouca dedicação aos estudos. Para atender a este objetivo foram propostas duas situações: uma para identificar o interesse pela leitura de livros e frequência ao teatro. Duas manifestações culturais valorizadas socialmente e que apresentassem algumas semelhanças com as situações escolares. O teatro, por colocar a plateia na condição de espectador, aproxima-se das situações das aulas expositivas e o livro requer um maior envolvimento do leitor. O pressuposto adotado era que, nas situações de aprendizagem, deve ocorrer uma complementaridade entre essas duas formas de apreensão de informações.

Mesmo correndo-se o risco de reduzir a importância dessas duas manifestações culturais, decidiu-se verificar o interesse dos alunos por elas e, com os dados coletados, buscar pistas para entender o comportamento do aluno em relação ao que é ensinado na escola.

Para isso, em uma questão, sem nenhum estímulo, pedia-se para os entrevistados indicarem dois livros que leram no último ano, sem considerar os indicados como bibliografia pelas disciplinas que cursavam no momento em que tomou a decisão de lê-los. A outra, também, sem nenhum estímulo, pedia que indicasse o nome de uma peça de teatro a que assistiu no último ano.

A expectativa era de um número baixo de respostas positivas para tais questões, entretanto, as respostas obtidas foram surpreendentes. No que diz respeito à leitura de livros, obteve-se 123 respostas positivas, ou seja, 92% dos entrevistados informaram que leram pelos menos um livro no último ano. Apenas 8%

da amostra, ou 11 entrevistados disseram que só leram livros indicados para as atividades escolares.

Tendo em vista que fizeram parte da amostra 29 alunos da primeira série e, que o levantamento de dados nesta IES, foi realizado no primeiro dia de aula deste grupo, é de estranhar a ausência, na relação dos títulos informados, de autores clássicos da literatura que, em geral, fazem parte do programa do vestibular que prestaram. Só apareceram duas indicações: Dom Casmurro e Capitães da Areia. Os demais títulos sugeriram uma leitura por escolha pessoal.

Dada a diversidade, decidiu-se apresentar os títulos informados pelos alunos dessa IES, tomando-se o cuidado de verificar, nos *sites* de algumas livrarias, se os títulos informados estavam corretos; constatou-se que eram iguais aos que constavam dos catálogos das editoras. O quadro 21 apresenta os livros lidos, mas classificados em quatro categorias: literatura, auto-ajuda, negócios e outros.

QUADRO 21 - Livros Lidos

Literatura	Auto-ajuda	Negócios	Outros
A cabana	O monge e o executivo	A meta	Freakonomics
Crepúsculo	O vendedor de sonhos	A era da turbulência	O Príncipe
A menina que roubava livros	Comer, amar e rezar	A lógica do cisne negro	Os axiomas de Zurique
Anjos e demônios	Aproveite seus pontos fortes	A organização do conhecimento	Biografia de Tim Maia
Harry Potter	Aprendendo a viver	A riqueza na base da pirâmide	Deus - um delírio
A sombra do vento	O guia de investimento do pai rico	<i>Cash flow quadrant</i>	
Agora ou nunca mais	O sucesso é ser feliz	CEO por acaso	
O menino do pijama listrado	Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes	A Disciplina dos líderes de mercado	O mundo de Sofia
Admirável mundo novo	Pai rico pai pobre	Era dos Extremos	O mundo é plano
Lua nova		Estratégia do oceano azul	1808
O caçador de Pipas		Gestão de pessoas	A arte do piano
O símbolo perdido		Gestão estratégica de marcas	<i>A Briefer history of time</i>
A Revolução dos bichos		Gestão por Competência	A cabeça do brasileiro

continua

continuação - **QUADRO 21 - Livros Lidos**

Literatura	Auto-ajuda	Negócios	Outros
1984		Good to Great and Social Sectors	A cura de Schopenhauer
Capitães da Areia		Invasão de campo	Adultérios
Dom Casmurro		Investimento inteligente	Arando o mar
Eclipse		Mercado de capitais	Buda
Leite derramado		Se eu fosse você, o que faria como gestor	Do liberalismo à apostasia
Marley e eu		Operando na bolsa de valores	Freakonomics 2
O Cortiço		Fora de Série - <i>Outliers</i>	História das Guerras
A viagem do elefante		A arte da persuasão	<i>La liberté au bour des ondes</i>
Alice no país das maravilhas		<i>The intelligent investor</i>	Lula, o filho do Brasil
Almas mortas		<i>The McKinsey way</i>	Meditação andando
O Apanhador no campo de centeio		Você está louco!	Medo e delírio em Las Vegas – uma jornada selvagem
Código da Vinci			Mulheres que mudaram o mundo
Melancia			Mundos paralelos
Memórias de uma Gueixa			Noites tropicais
Pequeno príncipe			Nunca antes na história deste país
A cura de Schopenhauer			O cerco do Alcazar de Toledo
A hora da estrela			<i>On the road</i>
A festa do bode			Os dez mandamentos da ética
A insustentável leveza do ser			Super Freakonomics
<i>Alice in wonderland & through the looking</i>			<i>Raging bulls, easy riders</i>
Anjos das sombras			<i>The world according to Jeremy Clarkson</i>
Billy Elliot			<i>Unfolding the bakeoff the napkin</i>
Caim			
<i>Cards on the table</i>			
Cem anos de solidão			
<i>Confessions of a shopaholic</i>			
<i>Codex 632</i>			
<i>Dark dreaming Dexter</i>			
Delírio			
Dois Irmãos			
E não sobrou nenhum			
<i>Fahrenheit</i>			
Feliz ano velho			
A Formula de Deus			
Germinal			

continua

continuação - **QUADRO 21 - Livros Lidos**

Literatura	Auto-ajuda	Negócios	Outros
Harry Potter e as relíquias da morte			
Indignação			
Coração Kokoro			
Laranja mecânica			
Lolita			
Madame Bovary			
No caminho de Swann			
Nos confins do mundo			
O alquimista			
O auto da compadecida			
Os catadores de conchas			
O homem que não amava as mulheres			
O leitor			
O mar de Monstros			
O morro dos ventos uivantes			
O semarillion			
O sepulcro			
O triste fim de Policarpo Quaresma			
O último templário			
Espiões			
Os miseráveis			
Ponto de impacto			
Preciosa			
<i>The strain</i>			
Um certo Capitão Rodrigo			
Um corpo na biblioteca			
O presente de Deus			
Vamos às Compras			

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Já no que diz respeito à frequência ao teatro, o número de respostas positivas foi menor, pois se obteve apenas 63 respostas positivas, ou 47% da amostra. No entanto, o que chamou a atenção foi o fato de 11 dos entrevistados, ou 29% da amostra, não se lembrarem do nome da peça a que assistiram no último ano. Essa diferença de apreensão de informação constatada entre o ato de ler e o de assistir aos espetáculos teatrais levantou a seguinte questão: será que o teatro, por colocar a plateia na condição de espectadora e mobilizar sentidos diferentes dos exigidos pela leitura, favorece menos a retenção de informações do que a leitura?

Entretanto, como os referenciais teóricos e metodológicos adotados para realizar este estudo não permitem o aprofundamento necessário sobre este assunto, decidiu-se registrar o fato que, se for identificado, também, nas respostas das outras IES que foram estudadas, poderá ser considerado como um novo objeto de estudo para futuras investigações.

Mas, retomando o motivo que orientou a inclusão dessas questões, os dados coletados, pelo alto percentual das respostas obtidas, sugerem que os alunos dessa IES desenvolveram o hábito de leitura. Da mesma forma, mas, em menor quantidade, também demonstraram que têm interesse em assistir a espetáculos teatrais. Essa constatação, mesmo considerando que indicar o nome do livro não significa que tenha realizado a leitura, aponta para uma direção contrária à imagem que se faz deles, isto é, de que são alunos classificados como não leitores ou com pouco interesse pela leitura.

É com base nessas respostas que as respostas obtidas sobre as outras questões devem ser analisadas. As outras perguntas têm a finalidade de identificar como eles agem em relação ao que é solicitado pela escola, o que inclui a leitura de textos de natureza acadêmica, que será verificado por meio do tempo de estudo extraclasse e o modo como realizam os trabalhos em grupos, que incluem, também, a leitura de textos e a realização de uma pesquisa bibliográfica para viabilizar a sua elaboração.

As respostas para a pergunta referente ao tempo que dedicam aos estudos extraclasse nessa IES são significativas, porque os dados foram coletados com alunos do período diurno, em um curso *par time* em período integral, com a maioria deles pertencentes a um estrato social com alto poder aquisitivo, que puderam se preparar para ingressar em uma escola que tem um exame vestibular muito

concorrido. Por todos esses motivos, deveriam apresentar um alto envolvimento com a sua aprendizagem.

Como o levantamento de dados com os alunos foi realizado no início de março de 2010, julgou-se necessário separar o resultado em dois grupos: o primeiro contendo a tabulação de todos os participantes da pesquisa; o segundo excluindo-se as informações referentes aos alunos ingressantes. Isso foi necessário porque a coleta de dados foi realizada no primeiro dia de aula desses alunos e entendeu-se que ainda não estavam familiarizados com a dinâmica do ambiente universitário. Além disso, as suas respostas poderiam estar contaminadas com o esforço que realizaram para se prepararem para o exame vestibular ou, ainda, poderiam expressar uma visão idealizada de “como deve ser” um estudante universitário. O quadro 22 mostra os resultados obtidos para a pergunta relativa ao tempo de estudo extraclasse.

QUADRO 22 – Tempo Dedicado para Estudo Extraclasse

Tempo por semana	Número	%	Sem 1º ano	% Sem 1º ano
Não estudo. Só assisto às aulas	12	9	9	8
Até duas horas	35	26	31	31
De três a cinco horas	55	41	48	46
Se seis a oito horas	17	13	11	10
Mais de oito horas	15	11	6	5
Total	134	100	105	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

O que chama atenção é o percentual de 39% declararem que só assistem às aulas ou estudam até duas horas por semana. Além disso, a maior concentração das respostas, 46%, indica que estudam em média de 3 a 5 horas por semana. Esses dois grupos representam 85% dos alunos entrevistados, que declararam que não estudam ou, em média, dedicam uma hora por dia, no máximo, para os estudos extraclasse.

Essas diferentes respostas para as questões formuladas podem representar um indicativo de que estudantes submetidos a uma ação docente que, no ensino superior, se constitui em *habitus* construído historicamente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008), também desenvolvem um modo de se relacionar com o que é ensinado, que se constitui também em um *habitus*. Ora, o que se pretendia com essas informações era encontrar os indícios desse *habitus*, sendo que os dados obtidos sugerem que um dos componentes desse *habitus* pode ser definido como estudar pouco e esperar que o professor apresente, ou melhor, “conte”, por meio das aulas expositivas, o que está no texto que ele deveria ter lido e que, de preferência, disponibilize uma cópia das transparências para que os alunos possam estudar no dia prova, afinal ele foi “treinado” para memorizar. Estudando, em média, uma hora por dia e com uma média de sete disciplinas por semestre é o que pode ser feito.

A outra informação coletada que pode se constituir em mais uma evidência desse baixo envolvimento dos alunos com a sua aprendizagem diz respeito à forma como realizam os trabalhos em grupos. Foram apresentadas quatro alternativas de realização dos trabalhos em grupo, sendo que somente uma descreve o que se entende realmente por trabalho em grupo. As respostas, também, estão separadas em dois grupos: uma com todas as respostas e outra sem as relativas aos alunos ingressantes. Os resultados constam do Quadro 19.

QUADRO 23 – Como São Realizados os Trabalhos em Grupo

Estratégia dos alunos para realizarem os trabalhos em grupo	Com 1ª Série		Sem 1ª Série	
	Número	%	Número	%
Cada membro do grupo fica responsável por elaborar uma parte e um fica encarregado pela organização final.	81	60	70	67
Todos os membros do grupo se reúnem e discutem e realizam o trabalho como um todo.	39	29	21	20
Um dos membros faz uma primeira redação que é repassada para os outros fazerem sugestões que são incorporadas à versão final.	0	-	-	-
Como são trabalhos de diversas disciplinas, cada membro do grupo fica responsável pelo trabalho de uma disciplina.	13	10	13	12
Eu prefiro trabalhar sempre sozinho	1	1	1	1
Não respondeu	-	-	-	-
Total	134	100	105	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

O resultado mostra que, sem considerar as respostas da primeira série, 79% dos alunos informaram que fazem os trabalhos em grupo dividindo-se um trabalho para cada membro do grupo ou dividindo as partes de um mesmo trabalho entre os vários componentes do grupo. Apenas 20% apontaram a alternativa que efetivamente significa trabalhar em grupo. Constatou-se, também, que 40% dos alunos ingressantes declararam que utilizam a mesma forma de realizar esse tipo de trabalho, o que permite inferir que já chegam ao ensino superior com esse *habitus* já consolidado, ou seja, é construído durante o período de escolarização que antecede o seu ingresso nesse nível de ensino.

Tal constatação é significativa porque se entendeu que o ensino a partir do conceito de competência coloca para a escola uma dupla atribuição: a primeira é a transmissão ou difusão dos conhecimentos, ou seja, isso é o que ela sempre fez, mas a segunda é criar situações de aprendizagem que propiciem aos alunos a mobilização desses conhecimentos e saberes para resolvê-las e, desse modo, revelar as suas competências profissionais.

Mas, para que isto ocorra, há uma premissa básica: o aluno precisa investir o seu tempo no processo de incorporação dos conhecimentos disciplinares, pois só os

conhecimentos assimilados e acomodados podem ser transformados em esquemas orientadores da ação. Ora, o envolvimento do aluno é desejado para qualquer concepção do ensino, no entanto, entendeu-se que a noção de competência tem força teórica o suficiente para explicitá-lo e transformá-lo em premissa.

Apesar de as informações coletadas sobre o modo como cada um dos professores realiza a sua ação docente e, portanto, não serem suficientes para identificar as estratégias de ensino utilizadas em cada uma das disciplinas, as informações coletadas sobre os alunos indicam que esta é uma relação que precisa ser repensada e as estratégias de ensino têm um papel central para mudar a situação constatada. É por esse motivo que se partiu da premissa de que no ensino pensado a partir da noção de competência as estratégias de ensino ganham relevância.

4.5. Considerações sobre o Caso Um

Os dados apresentados no caso um referem-se a um curso de Graduação em Administração que, sistematicamente, recebe o conceito mais elevado no ENC - Exame Nacional de Cursos. É ministrado por uma instituição universitária que, nessa área do conhecimento, além dos cursos de graduação, as suas atividades educacionais se estendem à pós-graduação, com cursos nos níveis de mestrado e doutorado. É, também, uma IES que atrai um grande número de candidatos para o ingresso no curso de Graduação em Administração, com um número médio de 25 candidatos para cada uma das vagas oferecidas, o que permite selecionar os melhores alunos para esse curso.

Decorrente desta situação, reúne um quadro docente com um alto nível de formação educacional e com preocupações quanto ao futuro do ensino nesta área

do saber e o modo como deve ser conduzida a ação docente. Além disso, boa parte deles, em algum momento da sua escolaridade, obtiveram conhecimentos formais sobre a ação docente no ensino superior.

Ao analisar a estrutura curricular do curso, constatou-se que está organizado em 3.390 horas, portanto, superior a carga horária mínima de 3.000 horas estabelecida. Além disso, inclui-se no currículo o Trabalho de Graduação e o Estágio Curricular.

No entanto, na análise do currículo constatou-se que há um grande número de disciplinas com carga horária estabelecida em 30 horas. Mesmo sem uma análise detalhada do conteúdo de cada uma delas, este fato sugeriu que o curso tenha como objetivo principal a transmissão de conhecimentos. Esta percepção ficou reforçada, na medida em que se constatou, também, que os Conteúdos de Formação Complementar foram entendidos como mais um espaço para incluir outros conteúdos disciplinares, com um conjunto de 330 horas de disciplinas eletivas e optativas, que devem ser cursadas pelos alunos para complementar a sua formação.

Isso torna o currículo mais flexível e permite ao aluno aprofundar os seus conhecimentos em uma das áreas funcionais, ao invés de se ter um curso com uma única habilitação. No entanto, esse modo de organização curricular se aproxima mais da legislação aprovada no começo dos anos de 1990 para este curso.

Apesar desta constatação, procurou-se encontrar evidências de outras ações educacionais desenvolvidas pela escola que pudessem contribuir para o desenvolvimento das competências esperadas pelos bacharéis em Administração formados pelo sistema oficial de ensino.

Sobre este tema, constatou-se que essa IES propicia aos seus alunos um conjunto de atividades que permitem o desenvolvimento de tais competências. Foram citados os projetos de Iniciação Científica; o programa de mobilidade internacional, que, para realizá-lo, foram firmados convênios com 92 escolas no exterior; os campeonatos de casos organizados pela Empresa Júnior; e o PET – Programa de Educação Tutorial.

Entretanto, é um conjunto de atividades que não há obrigatoriedade de participação do aluno em nenhuma delas e, tampouco, são computadas como atividades curriculares. Funcionam à margem do currículo e podem ser caracterizadas como um componente curricular oculto, uma vez que não faz parte do currículo oficial do curso.

De modo diferente, o Trabalho de Graduação, que foi entendido como uma atividade que permite o desenvolvimento das competências, está contemplado na estrutura curricular com uma carga horária de 300 horas para a sua elaboração.

Entretanto, o mesmo não ocorre com o Estágio Curricular, que só é considerado o tempo que o aluno passa estagiando nas empresas. Chamou-se a atenção para o fato de não ser proposta nenhuma ação educacional para que o aluno reflita sobre a experiência vivenciada durante o período de estágio. Entendeu-se que a forma como é conduzida esta atividade precisa ser repensada, tendo em vista as transformações que ocorrem no modo de organização do trabalho que alguns especialistas denominam “modelo das competências”.

Ao analisar o entendimento de competência, constatou-se que foram elaboradas em torno de duas concepções: os descritores do fazer do Administrador e outros elementos de natureza cognitiva, o que permite a elaboração de uma lista com várias combinatórias. Atribuiu-se esta constatação à possibilidade da noção de

competência não se encontrar suficientemente clara no momento em que foi elaborado o projeto pedagógico.

Na sequência, foram analisadas as informações coletadas sobre os alunos. Constatou-se que estão dentro de uma faixa etária esperada para este nível de ensino. Fazem parte da parcela mais rica da sociedade brasileira, filhos de pais que cursaram majoritariamente o ensino superior, sendo alguns deles com o nível de pós-graduação. São fluentes em pelo menos uma língua estrangeira. Boa parte possui vivência em países estrangeiros.

Além disso, diferentemente do que se pensa deles, os dados coletados sugerem que possuem o hábito de leitura, pois indicaram uma relação significativa de títulos de livros que declaram que tinham lido no último ano. Alguns títulos, inclusive, em língua estrangeira, o que é uma evidência da fluência em outro idioma.

Encontrou-se, também, uma evidência que mostra a uma diferença entre o nível de apreensão de informação entre o teatro e a leitura, que se entendeu que pode se constituir em um objeto de estudo para uma outra pesquisa, inclusive em outra área do conhecimento como a neurociência, uma vez que o referencial teórico metodológico utilizado não permite o aprofundamento necessário para uma explicação adequada.

Ao analisar como os alunos agem em relação ao que é ensino na escola, constatou-se que, ao chegar ao ensino superior, já desenvolveram um *habitus* que pode ser definido com um baixo envolvimento com a sua aprendizagem. Além disso, o modo como é proposto o processo ensino-aprendizagem nessa IES não favorece a modificação deste modo de agir.

É neste sentido, que se entendeu que a noção de competência, quando entendida a partir das teorias cognitivas, poderia apontar para modificar o modo

como se estabelece à relação entre os três elementos centrais do processo de ensino: o curso, os professores e os alunos. O primeiro, a partir da explicitação das competências a serem desenvolvidas; os professores na medida em que devem buscar estratégias de ensino adequadas à transmissão de conhecimento e ao desenvolvimento das competências; com isso, os alunos estariam em um ambiente escolar mais propício a um envolvimento maior com a sua aprendizagem, quebrando, desta forma, o *habitus* que construíram nos níveis iniciais de ensino. É nesta perspectiva que se afirmou no início desta tese que as estratégias de ensino ganham relevância no ensino pensado a partir da noção de competência.

5. O SEGUNDO CASO: A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR EM UMA “BOUTIQUE”¹⁹ DE ENSINO

O segundo caso a ser analisado neste trabalho e pesquisa refere-se a uma IES localizada em uma região da cidade de São Paulo, onde se concentra um grande número de escritórios de grandes empresas. As suas instalações ocupam parte de um prédio todo envidraçado, com aproximadamente 11 andares, semelhante aos demais edifícios da sua vizinhança.

A recepção, utilizada tanto pelos os alunos da escola como por funcionários, clientes e visitantes das outras empresas instaladas naquele edifício, se parece muito mais com a entrada de um edifício comercial do que com a de uma escola. Há uma recepcionista que, com o apoio de dois vigilantes, registra a entrada de todos os visitantes e só permite o acesso das pessoas ao interior do prédio depois da autorização de quem que irá recebê-las.

Observando-se o saguão onde estão localizados os elevadores, veem-se algumas vitrines, umas com produtos de uma editora e outras com prêmios

¹⁹ Expressão utilizada pela mídia para se referir às faculdades com as seguintes características: pequeno número de cursos, salas formadas por um número reduzido de alunos, instalações de excelente qualidade, mensalidades altas, contam com professores que atuam como profissionais no mercado de trabalho. Além disso, constam da relação das IES com bom desempenho no sistema de avaliação oficial do ensino superior.

concedidos a uma empresa. Em uma das visitas à IES, observou-se que havia no saguão dos elevadores um *display* de acrílico com os dizeres: *well come* e, em seguida, dois nomes, um deles de origem inglesa e o outro de origem espanhola. Fato que sugeriu que alguma empresa instalada naquele prédio aguardava alguma visita importante.

Apesar de estar localizada em uma região de tráfego intenso, as instalações da IES são silenciosas, para isso, dispõe de um sistema de tratamento acústico eficiente. Há, também, um sistema de refrigeração que contribui para tornar aquele espaço confortável do ponto vista térmico. Tudo é muito limpo, organizado e com uma decoração sóbria, mas de bom gosto.

Todas as salas de aulas estão equipadas com equipamentos de TI – Tecnologia de Informação e com lousas eletrônicas para projetar, a partir de um computador existente em cada sala de aula, a matéria tratada pelo professor, que pode ser, simultaneamente, enviada para a tela dos *notebooks* dos alunos para que possam gravá-la.

Trata-se de uma IES privada, criada no final dos anos de 1990, com vínculo societário com uma empresa que presta serviços para organizações de todos os segmentos econômicos. A IES se define como a única faculdade criada por uma empresa com o propósito de formar, desenvolver e atualizar profissionais em linha com as necessidades do mercado.

Além dos cursos de graduação em Administração, em Ciências Contábeis, Marketing e em Relações Internacionais, oferece também, cursos de pós-graduação, denominados MBA – *Master of Business Administration*, mas que pela legislação brasileira são classificados como especialização, ou pós-graduação *lato sensu*. Neste nível de ensino, há uma extensa relação de cursos, que serão listados a

seguir: MBA em Gestão Tributária, MBA Executivo, MBA em Finanças Corporativa, MBA em Gestão de Pessoas, MBA em Governança Contábil, MBA em Auditoria, MBA em Gestão do Varejo, MBA em Contabilidade e Controladoria, MBA em controle Interno e *Compliance*²⁰, MBA em Gestão de Saúde, MBA em Governança Corporativa e Sistentabilidade, MBA em Gestão e Marketing Esportivo, MBA em Gestão de Negócios, MBA em Gestão Educacional, MBA em Gestão Estratégica de Vendas, MBA em Administração e Negócios. Estes cursos são oferecidos na Unidade sede situada na Cidade de São Paulo e em outras unidades da IES nas cidades do Rio de Janeiro e em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, inaugurada há pouco mais de um ano. Além destes três *campi*, esta linha de cursos também é oferecida na região nordeste e centro Oeste do país, pois há uma base em operação na cidade de Aracajú, no Estado de Sergipe, e outra em Cuiabá, no Estado do Mato Grosso.

Completa a programação desenvolvida e oferecida por esta IES os cursos de educação executiva, intensivos, palestras e seminários, workshops, *in company* e de férias.

Os cursos de educação executiva possuem o objetivo de especializar os participantes em uma das áreas de gestão, com uma carga horária média de 120 horas. Nesse tipo de curso, utiliza-se uma metodologia que favorece a aplicação prática do conteúdo programático e a troca de experiência entre os participantes.

Os cursos intensivos têm por finalidade fazer com que os participantes compreendam os temas “de ponta” do mundo dos negócios e possuem uma carga horária entre 06 e 18 horas, utilizadas para a transmissão intensiva de informações. Esses cursos são oferecidos a um número reduzido de participantes.

²⁰ O termo *compliance* tem origem no verbo *to comply*, que significa agir de acordo com uma regra, um pedido ou um comando. Através das atividades de *compliance*, é possível identificar e evitar qualquer eventual desvio em relação às políticas, às regras e à legislação.

Os *workshops* são organizados em módulos compostos por palestras, com no mínimo duas horas, em que cada palestrante divide sua experiência com um grupo de executivos.

Os cursos de férias são programas especialmente desenvolvidos para estudantes e profissionais que queiram atualizar-se de forma rápida e intensiva sobre um assunto específico do mundo do trabalho, possuem carga horária entre 08 e 24 horas e são oferecidas 35 vagas por turma.

Os cursos *in company* são treinamentos exclusivos planejados para atender necessidades específicas de uma organização. Alegam que o diferencial deste trabalho está na metodologia, desenvolvida a partir da experiência empresarial do grupo, que é, também, utilizada para identificar as necessidades de desenvolvimento dos profissionais das empresas clientes da IES. Estes cursos podem ser realizados na empresa ou em uma das unidades da IES.

5. 1. O Curso de Graduação em Administração

O curso de Graduação em Administração, instalado no ano de 1999, foi um dos primeiros criados na época da fundação desta IES. Portanto, é um curso novo, mas já consolidado, pois conta com sete turmas de alunos formados e, em 2009, época em que os dados foram coletados, formou a oitava. No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE realizado, no ano de 2006, obteve a nota quatro.

Em relação ao horário de funcionamento, até o quarto semestre, o curso é realizado em período integral, com todas as aulas realizadas no período matutino e as atividades complementares no período vespertino. Mas, a partir do quinto

semestre as aulas e as atividades complementares passam para o período noturno. Na época do levantamento de dados, a mensalidade estava fixada em R\$ 1.870,00.

Nesta IES há alunos beneficiados pelo FIES – Financiamento Estudantil e ProUni – Programa Universidade para Todos, mas são poucos os alunos do curso de Graduação em Administração que utilizam esses recursos, pois, de acordo com os dados coletados, a maior parte deles possui uma condição socioeconômica que não se enquadra no perfil do público beneficiado pelo ProUni e, além disso, não precisa recorrer a financiamento bancário - FIES - para custear o seus estudos.

Até 2009, eram oferecidas 40 vagas, por semestre, mas, a partir de 2010, a IES deverá realizar somente um processo seletivo por ano, para o ingresso no primeiro semestre de cada ano. Alegam que para o vestibular de meio de ano há pouca demanda para esse curso.

No que diz respeito ao ingresso no curso de Graduação em Administração, o número de candidatos é menor do que o número de vagas disponíveis, com isto, o processo seletivo torna-se apenas classificatório. Como consequência desta baixa procura, todas as classes são pequenas, ou seja, possuem em média menos de 20 alunos, apesar de estarem dimensionadas para comportar até 40 alunos.

De acordo com os dados coletados, o projeto pedagógico foi ajustado em 2008, para atender às exigências das Diretrizes Curriculares, incluindo mais 720 horas destinadas aos Conteúdos de Formação Complementar, distribuídos em todos os semestres do curso, conforme mostra o Quadro 24.

QUADRO 24 – Distribuição Semestral dos Conteúdos Complementares

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
Atividades Complementares	140	1
Atividades Complementares	140	2
Atividades Complementares	160	3
Atividades Complementares	160	4
Atividades Complementares	36	5
Atividades Complementares	36	6
Atividades Complementares	24	7
Atividades Complementares	24	8
Total	720	

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Como componente desse grupo de conteúdos encontram-se as seguintes disciplinas: Etiqueta Empresarial, Inglês Instrumental e de Negócios, Oficina de *Excel* Avançado, Oficina de Desenvolvimento Profissional. Possuem uma organização flexível e podem ser alterados tendo em vistas as necessidades de cada grupo, que podem ser identificadas pela coordenação do curso ou pelos docentes. As informações coletadas indicam que tais modificações no currículo foram orientadas pela experiência da mantenedora da IES, em contato constante com a dinâmica do mundo empresarial.

A forma como foram entendidos os Conteúdos de Formação Complementar, indicam que, nessa IES, eles se tornaram um espaço para incluir novas disciplinas que não estavam contempladas na grade curricular, ou seja, constituem-se em mais informações para serem transmitidas aos alunos. Este fato, ao que parece, indica que a instituição de ensino posiciona-se como aquela que prioriza a transmissão de conhecimentos.

Com a inclusão desses conteúdos, o curso, que já possuía a duração de quatro anos, teve a sua carga horária ampliada para 3.960 horas, conforme mostra o Quadro 25, com 32% além das 3.000 horas fixadas como carga horária mínima para esse curso.

QUADRO 25 – Carga Horária do Curso por Tipo de Conteúdo

Tipo de Conteúdo	Carga Horária	%
Conteúdos de Formação Básica	1.120	28
Conteúdos de Formação Profissional	1.120	28
Conteúdos de Métodos Quantitativos e Suas Tecnologias	640	17
Conteúdos de Formação Complementar	720	18
Estágio Curricular Supervisionado	360	09
Total de carga horária do curso	3.960	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

A grade curricular, Quadro 26, apresenta a distribuição dos Conteúdos de Formação Profissional, Formação Básica, Métodos Quantitativos e suas Tecnologias e das outras atividades que compõem a grade curricular de 3.960 horas, portanto, também superior às 3.000 horas estabelecida como mínima para este curso. A grade contempla os quatro conjuntos de conteúdos indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração.

QUADRO 26 – Grade Curricular

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL				
ÁREA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
Outros Conteúdos Profissionalizantes	Teoria Organizacional	80		
	Gestão Informatizada	80		
	Gestão de Projetos	80		
	Estratégia Empresarial	80		
	Governança Corporativa e Sustentabilidade	80		
	Subtotal	400	35	
Administração Financeira	Finanças Corporativas	80		
	Planejamento e Controle de Orçamento	80		
	Finanças Internacionais	80		
	Mercado Financeiro e de Capitais	80		
	Controladoria Estratégica	80		
	Subtotal	400	35	
Administração Mercadológica	Gestão de Marketing	80		14
	Estratégia de Marketing	80		
	Subtotal	160	14	
Administração de Produção	Logística e Operações	80		
	Subtotal	80	8	
Administração de Recursos Humanos	Gestão de Pessoas	80		
	Subtotal	80	8	
Total Conteúdos de Formação Profissional		(A) 1.120	100	28

continua

continuação - **QUADRO 26 – Grade Curricular**

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA				
Humanas	Sociologia	80		
	Psicologia	80		
	Filosofia e Ética	80		
	Ciência Política	80		
	Metodologia	80		
	Subtotal	400	35	
Direito	Introdução ao Direito	80		
	Direito Societário	80		
	Subtotal	160	14	
Economia	Introdução à Economia	80		
	Microeconomia	80		
	Macroeconomia	80		
	Economia Brasileira	80		
	Subtotal	320	29	
Contabilidade	Contabilidade Financeira	80		
	Análise das Demonstrações Contábeis	80		
	Contabilidade de Custos	80		
	Subtotal	240	21	
Total Conteúdos de Formação Básica		(B) 1.120	100	28
CONTEÚDOS DE MÉTODOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIA				
Matemática	Matemática I	80		
	Matemática Aplicada à Administração	80		
	Matemática Financeira	80		
	Subtotal	240	38	
Estatística	Estatística Descritiva	80		
	Estatística Inferencial	80		
	Subtotal	160	25	
Pesquisa Operacional	Modelagem	80		
	Subtotal	80	12	
Teoria dos Jogos	Simulação	80		
	Jogos de Empresa	80		
	Subtotal	160	25	
Total dos Conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias		(C) 640	100	17
Atividades de Formação Complementar		(D) 720	100	18
Estágio Curricular		(E) 360	100	9
Carga Horária Total (A+B+C+D+E)		3.960		100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Observando-se cada grupo de conteúdos, verifica-se que nos conteúdos de formação profissional há uma concentração da carga horária na área de Administração Financeira e Orçamentária, pois há cinco disciplinas com um total de 400 horas destinadas para a formação nesta área funcional, enquanto que para as outras três áreas funcionais - Administração Mercadológica, Administração de Recursos Humanos e Administração de Operações e Produção, estão destinadas, respectivamente, 160, 80 e 80 horas, como mostra o quadro 27.

Quadro 27 – Carga Horária das Disciplinas por Área Funcional

Conteúdo	Administração Mercadológica	Administração Financeira	Administração de Produção e Operações	Administração de Recursos Humanos
Formação Profissional	160	400	80	80
Formação Básica	-	240	-	-
Total	160	640	80	80

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

A predominância de conteúdos voltados para aquela área fica mais evidente com a análise da distribuição dos conteúdos de Formação Básica, entre os quais se encontram mais 240 horas, distribuídas para três disciplinas – Contabilidade Financeira, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade de Custos - que também podem ser consideradas como componentes do ensino de Administração Financeira. Com isso, esta área funcional da administração está contemplada com 640 horas, ou 16% da carga horária total do curso.

Apesar de oficialmente ser considerado como um curso de formação geral em Administração, este peso maior nos conteúdos da área funcional de Administração Financeira permite que seja classificado na linha de Formação Específica em Administração Financeira.

Deve-se esclarecer que essa possibilidade está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração que, em seu artigo segundo, inciso terceiro, abre a possibilidade de o Projeto Pedagógico direcionar o curso para uma linha de Formação Específica em uma das áreas da Administração, desde que isso não se constitua como uma extensão do nome do curso ou em uma habilitação.

Tendo em vista essa concentração na área de Administração Financeira, há uma redução na carga horária das demais áreas funcionais, o que indica a

existência de pouco tempo para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares dessas áreas. Também pode ser considerado como um indício de que para esses conteúdos, devido à extensão do programa a ser desenvolvido, a ação docente fica restrita à transmissão de informações, sem dispor do tempo necessário para utilizar estratégias de ensino que propiciem a mobilização desses conhecimentos e, conseqüentemente, para desenvolver as competências profissionais.

Além disso, observando-se a grade curricular como um todo, as únicas disciplinas que efetivamente sugerem a mobilização dos conhecimentos transmitidos no curso, para resolução de problemas administrativos, estão nos conteúdos de métodos quantitativos e suas tecnologias. Trata-se especificamente dos conteúdos de Teoria dos Jogos, para a qual estão indicadas as disciplinas Simulação e Jogos de Empresa. Observando-se a grade curricular, para todas as demais disciplinas não há qualquer indício sobre as estratégias de ensino.

Outra característica dessa grade curricular é a utilização de um padrão de horas para todas as disciplinas, o que sugere que os conteúdos devem ser ajustados para o tempo disponível, ou ocorrer por meio de um planejamento adequado, com um recorte preciso do conteúdo a ser tratado, o que permitiria reservar o tempo adequado para o uso de estratégias de ensino diferentes de aula expositiva.

Com exceção da área de Administração Financeira para a qual existe essa possibilidade, para as outras três áreas funcionais da Administração tal possibilidade é mais restrita, pois, mesmo em relação aos demais cursos pesquisados, apresentam cargas horárias bastante reduzidas para a extensão dos conteúdos.

Quanto ao estágio supervisionado, que está indicado como componente curricular, foi estabelecida uma carga horária de 360 horas, para o período que o

aluno permanece estagiando na empresa. A comprovação desse tempo ocorre por meio de documentos emitidos pelas empresas, certificando que o aluno efetivamente permaneceu durante um período de tempo correspondente às horas estabelecidas no plano de curso. Tal comprovação é entregue pela empresa acompanhada de relatórios que indicam as atividades realizadas.

Esse procedimento pode sofrer pequenas variações em função do tipo de vinculação do aluno com a empresa: se estagiário, ou se possui um vínculo de emprego formal, ou se é empresário.

Nessa IES, também, se perde a oportunidade de propor alguma atividade educacional que permita ao aluno refletir sobre as atividades realizadas nas empresas em que estagiou, realizando uma ação educacional que propicie o desenvolvimento das competências profissionais esperadas dos alunos formados pela IES.

Mas, como a pesquisa buscava informações que indicassem claramente propostas educacionais elaboradas com a finalidade de colocar o aluno frente a situações que, para serem equacionadas ou resolvidas, exigiriam a mobilização dos conhecimentos transmitidos pela escola, foram formuladas algumas questões para investigar se haveria outras atividades realizadas pela escola com tais características.

Os dados coletados permitiram identificar a existência de mais duas atividades: um trabalho interdisciplinar que ocorre ao final de cada ano escolar: primeira, segunda e terceira séries do curso. A outra atividade é o Trabalho de Graduação, realizado no final do curso. Essas duas atividades não estão contempladas na grade curricular e não possuem uma carga horária atribuída para a sua realização, o que mostra que a carga horária real do curso é superior à oficial.

Quanto ao Trabalho de Graduação, a sistemática é a seguinte: o aluno elabora um estudo ou realiza uma pesquisa sob a orientação de um professor orientador que, ao final do curso, é submetido à avaliação de uma banca examinadora formada por três professores.

A outra, é uma atividade interdisciplinar, realizada em três momentos do curso: nos finais do segundo, do quarto e do sexto períodos, que envolve todas as disciplinas ministradas nos três primeiros anos do curso. A sistemática de funcionamento é bastante simples: no planejamento de todas as disciplinas ministradas, nos seis primeiros semestres, está prevista uma carga horária para os professores orientarem os alunos sobre os conteúdos das suas disciplinas que deverão ser contemplados no trabalho que irão realizar. Os alunos formam pequenos grupos e escolhem uma organização que será tomada como objeto de estudo, sendo que, durante todo o ano, buscam informações sobre a empresa escolhida por meio de visitas, pesquisas de dados secundários e análise de documentos. De posse destas informações, elaboram um trabalho que, ao final de cada ano, é submetido à avaliação de uma banca examinadora. Os dois primeiros – os realizados no final do segundo e do quarto semestres - são de natureza descritiva; já o último – o realizado no final do sexto semestre - deve conter uma proposta de intervenção para melhorar algum processo organizacional. A nota atribuída a esse trabalho corresponde a 25% da nota de cada uma das disciplinas dos três semestres.

É interessante observar que no jargão utilizado internamente na escola, essa atividade interdisciplinar é denominada como “produto” e é considerada como um “diferencial competitivo” do curso. Isso parece indicar duas possibilidades de interpretação: uma é a possível migração da linguagem empresarial para o trabalho

pedagógico; já a outra sugere o pouco domínio da linguagem e, conseqüentemente, dos saberes e conhecimentos relacionados à educação.

A constatação dessas duas atividades realizadas, mas não computadas na grade curricular, revela que nesse curso há dois currículos: o oficial, o que é exigido oficialmente e entregue para as autoridades de ensino, e o real, ou seja, aquele executado no cotidiano da escola.

É interessante observar que não fazem parte do currículo oficial exatamente as atividades que criam as condições para que o aluno mobilize os conhecimentos e saberes transmitidos pela escola, o que parece sugerir que, nessa IES, considera-se como papel primordial da escola a transmissão de conhecimentos. Todas as outras atividades, mesmo que supervisionadas por professores, mas que demandam tempo do aluno em estudo extraclasse, não são consideradas como atividades escolares propriamente ditas e tampouco são computadas como tempo necessário à formação e para a certificação do aluno.

5.2. O Entendimento da noção de Competências

A vinculação da IES com o mundo dos negócios tem implicação direta no entendimento do que consideram um curso de boa qualidade, pois, quando se solicitou que escolhesse, entre cinco respostas possíveis, qual a que representava o entendimento sobre um bom curso de Administração, a escolha recaiu sobre a alternativa que indicava como um bom curso de Graduação em Administração aquele que é capaz de reproduzir rapidamente, no ambiente escolar, todas as inovações que ocorrem no mercado de trabalho.

Nos dados coletados, há evidências de que o projeto pedagógico é permeado por tal concepção, pois, em diversos momentos da entrevista com o coordenador do

curso, houve referência à preocupação em incluir nas aulas elementos que pudessem antecipar o que o aluno encontrará no mercado de trabalho. O alto índice de empregabilidade dos alunos formados confirma o acerto desse entendimento da IES, pois, por meio do acompanhamento dos alunos concluintes e egressos do curso, constatou-se que 95% deles encontram-se exercendo uma atividade profissional relacionada ao curso.

Entende-se a noção de competência como todas as ações desenvolvidas pela escola que possam facilitar a empregabilidade do aluno. Trata-se de uma definição bastante peculiar, mas perfeitamente alinhada com a visão de um curso de qualidade adotada pela escola. Os dados coletados indicam que são as oito competências relacionadas a seguir que essa IES se propõe a desenvolver:

- Capacidade para se relacionar e para trabalhar em grupo em um contexto de diversidade cultural;
- Capacidade para atuar com uma visão de sustentabilidade social e ambiental;
- Desenvolver uma visão crítica da realidade;
- Capacidade para criar valor para os acionistas, que é o resultado do trabalho do administrador;
- Capacidade de realizar análise financeira;
- Desenvolver a capacidade de raciocinar;
- Desenvolver uma visão humanista;
- Desenvolver a capacidade de empreender.

As competências relacionadas a seguir foram as cinco consideradas como mais importantes:

- Capacidade para se relacionar e para trabalhar em grupo em um contexto de diversidade cultural;

- Capacidade para atuar com uma visão de sustentabilidade social e ambiental;
- Desenvolver uma visão crítica da realidade;
- Capacidade para criar valor para os acionistas, que é o resultado do trabalho do administrador;
- Capacidade de realizar análise financeira.

Observando-se a relação das competências definidas por essa IES, fica evidente que algumas foram elaboradas a partir de descritores do fazer do administrador e, portanto, podem ser caracterizadas como habilidades. Outras são mais genéricas e possuem elementos de diferentes dimensões humanas. Mas, ao elegerem as cinco mais importantes, evidencia-se a preferência pelas embasadas nos descritores profissionais, numa demonstração de que a ação escolar está mais voltada para o desenvolvimento de habilidades do que de competências.

Isso se combina com o modo como foram entendidos os Conteúdos de Formação Complementar, ou seja, como um espaço de inclusão de novos conteúdos disciplinares, e se caracteriza como mais uma evidência de uma visão de escola que tem como papel a transmissão ou difusão de conhecimentos.

Tal entendimento pode explicar a não inclusão do trabalho interdisciplinar na grade curricular, realizado nos três primeiros anos do curso e o Trabalho de Graduação, exatamente duas atividades que podem ser caracterizadas como as que apresentam potencial de desenvolver as competências.

No entanto, os dados que foram coletados permitiram verificar se há alguma orientação, no projeto pedagógico, para o desenvolvimento das competências: constatou-se que os professores possuem autonomia para escolher as estratégias de ensino que considerarem mais adequadas para a disciplina que ministram, mas

são orientados a utilizar algumas estratégias de ensino como: trabalhos realizados em grupo, seminários e estudo de casos.

Como se pode observar, são estratégias de ensino que exigem um maior envolvimento dos alunos e, portanto, podem ser consideradas como adequadas para o desenvolvimento de competências. No entanto, os dados coletados não permitem fazer uma análise mais aprofundada sobre esse tema, uma vez que não se dispõe de informações sobre a extensão dos conteúdos de cada disciplina e sobre as estratégias propostas pelos docentes para desenvolver os conteúdos disciplinares. Mas, acredita-se que o modo utilizado pelos alunos da IES para realizar os trabalhos dessa natureza pode tornar-se um elemento significativo para atender aos objetivos dessa orientação.

Por meio das informações coletadas, constatou-se que a IES não desenvolve os casos que utiliza em sala de aula, o que deixa evidente que conhecem as implicações em relação à metodologia para elaboração de casos para serem utilizados como recurso didático nos cursos de Graduação em Administração, apesar do vínculo com uma organização de prestação de serviços, o que permitiu incluir entre os objetivos estabelecidos, na época da sua fundação, a elaboração de um banco de casos para ser utilizado em seus cursos. Constatou-se que essa meta ainda não foi cumprida, pois está claro para os dirigentes da escola que é necessário utilizar um procedimento metodológico que possua certo grau de complexidade e que exige disponibilidade de tempo por parte dos docentes para transformar experiências empresariais em casos possíveis de serem utilizados como estratégia de ensino.

Quando se questionou se os docentes da IES estão preparados para o desenvolvimento dessas competências, além da resposta positiva, foram citados os

seguintes pontos como justificativas: primeiro, o fato de a escola se caracterizar como um ambiente empresarial; seguido, da relativa estabilidade do corpo docente; por último, há uma ação conduzida pela coordenação acadêmica que faz reuniões com a equipe de professores para reafirmar os valores da IES; discutir os resultados da avaliação institucional; encaminhar soluções para corrigir os problemas apontados. O último elemento apontado foi o trabalho interdisciplinar realizado nos três primeiros anos do curso, definido “como um diferencial do curso”.

5.3. Os Professores

Os dados coletados indicam que há 16 professores que ministram aulas no curso de Graduação em Administração. Tendo em vista esse número, pretendia-se entrevistar a totalidade dos docentes envolvidos com o curso, entretanto, apesar de inúmeras tentativas, não foram todos os que se dispuseram a preencher o questionário. Com isso, a amostra ficou composta por 11 docentes, o que corresponde a 69% do número total. O quadro 27 demonstra a escolaridade do grupo.

Quadro 27 - Titulação dos Docentes

Graduação	Número	Especialização	Mestrado	Doutorado
Administração	2	1	2	-
Engenharias	2	2	1	-
Ciências Econômicas	1	-	1	-
Ciências Contábeis	1	-	1	-
Matemática	2	2	1	-
Comunicação Social	1	-	-	-
Psicologia	1	1	1	1
Letras	1	1	-	-
Total	11	7	7	1
%	100	64	64	9

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Como pode ser observado, apesar de valorizar a experiência profissional no mercado de trabalho, 64% dos que responderam o questionário informaram que possui pós-graduação em nível de mestrado, sendo que alguns deles disseram que possuem curso de especialização na área de atuação. Quanto à formação específica em educação, três disseram possuir formação em licenciatura, quatro disseram ser uma das disciplinas cursadas nos cursos de especialização e um informou que possui mestrado na área de Educação. Trata-se, portanto, de um grupo que apresenta número relativamente alto de titulados para uma instituição com as características apresentadas.

No que diz respeito à experiência profissional, a maior parte dos docentes da IES possui, além da docência, algum tipo de experiência profissional, sendo que alguns deles já atuaram ou ocupam cargos nos níveis gerenciais e de direção de alguma das áreas funcionais da Administração.

Todos os docentes desta IES são contratados pelo regime de hora-aula. Este regime de trabalho pode estar na origem do não cumprimento da meta de aproveitar a experiência empresarial da mantenedora e transformá-la em casos para serem utilizados como estratégia de ensino.

Tal composição do quadro de docentes, que reúnem experiência profissional com uma titulação em nível de mestrado, aliado à orientação empresarial da mantenedora, permite dizer que o ensino de administração nessa IES tende para o modelo denominado Aprendizagem Gerencial (HANDY, 1995) ou Educação Gerencial (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004).

Na sequência serão analisados os dados coletados com os alunos o que permitirá conhecer quem são eles e como agem em relação ao que é ensinado na escola.

5.4. Os alunos

Nessa IES foram colhidos dados referentes a 55 alunos, ou seja, 100% dos alunos do curso de Graduação em Administração que estavam presentes em aula nos dias em que foram realizadas as visitas para esta finalidade. As respostas obtidas permitiram verificar que a maior parte – 95% - está na faixa etária de 18 a 24 anos, portanto, dentro da idade esperada para cursar esse nível de ensino, conforme aponta o Quadro 28.

QUADRO 28 - Relação Idade / Série

Série	1^a	2^a	3^a	4^a	total	%
Idade						
Até 18 anos	2	-	-	-	2	4
De 19 a 24 anos	6	15	13	16	50	91
De 25 a 29 anos	-	1	-	2	3	5
De 30 a 34 anos	-	-	-	-	-	-
Mais de 35 anos	-	-	-	-	-	-
Total	08	16	13	18	55	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Por se encontrarem nessa faixa etária, 98% declararam que são solteiros; apenas um aluno é casado e somente um tem filhos. Quanto à situação de trabalho, sete alunos, ou 13% dos entrevistados, disseram que já trabalhavam quando ingressaram no ensino superior.

Este fato poderia sugerir que os alunos que ingressam mais cedo no mercado de trabalho são aqueles cujas famílias possuem uma renda familiar menor. No entanto, os dados coletados mostram que cinco, dos que já trabalhavam, declararam ter uma renda familiar superior a 21 Salários Mínimos, isto é, maior do que R\$ 10.600,00. Os outros dois são oriundos de famílias que possuem um rendimento entre R\$ 3.030,00 e R\$ 5.050,00, o que indica que pode não haver relação entre a renda familiar e o fato de o estudante ingressar mais cedo no mercado de trabalho.

Da mesma forma que pode não haver relação entre o nível de escolaridade dos seus pais com o ingresso precoce no mercado de trabalho, pois dos sete que já trabalhavam quando ingressaram na faculdade, três são filhos de pais que cursaram até a pós-graduação, sendo que os pais dos outros quatro cursaram até o ensino médio.

Isso pode sugerir que, para este grupo, o ingresso no mercado de trabalho antes de completar a formação escolar, pode estar mais relacionado aos valores da família do que à necessidade financeira.

5.4.1. O nível socioeconômico

A renda familiar declarada pelos entrevistados indica que se trata de um grupo cuja maioria possui um alto nível de renda, pois 65% dos alunos são originários de famílias com renda superior a 21 SM e as famílias de outros 24% possuem um rendimento familiar entre 10 e 20 SM, ou seja, 89% desses alunos são oriundos de famílias que fazem parte da parcela mais rica da população brasileira, como mostra o Quadro 29.

QUADRO 29 – Renda Familiar

RENDA FAMILIAR	Respostas	%
Até três salários mínimos (R\$ 505,00 até R\$ 1.515,00)	1	2
De 4 até 5 salários mínimos (R\$ 2.020,00 até R\$ 2.525,00)	1	2
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 3.030,00 até R\$ 5.050,00)	4	7
De 11 a 20 salários mínimos (R\$ 5.555,00 até R\$ 10.100,00)	13	24
Acima de 21 salários mínimos (R\$ 10.605,00)	36	65
Total	55	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Quando ao nível de escolaridade dos pais, a maioria dos pais dos alunos dessa IES – 64% - possui nível superior ou pós-graduação. Além disso, 56% das

mães desses alunos também possuem ensino superior ou pós-graduação, conforme mostra o Quadro 30.

QUADRO 30 – Nível de Escolaridade dos Pais

Nível de Ensino	Pai		Mãe	
	Respostas	%	Respostas	%
Ensino Fundamental Incompleto	3	5	4	7
Ensino Fundamental Completo	1	2	2	4
Ensino Médio Incompleto	2	4	2	4
Ensino Médio Completo	8	15	9	16
Ensino Superior Incompleto	6	11	7	13
Ensino Superior Completo	23	42	20	36
Pós-graduação	12	22	11	20
Total	55	100	55	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

A renda familiar e a escolaridade dos pais permitem classificar, os integrantes desse grupo, como pertencentes à classe A, de acordo com Critério de Classificação Econômica Brasil o que indica que fazem parte da parcela dos mais ricos da sociedade brasileira, que representam apenas 1% da população do país.

Essa situação socioeconômica se reflete no processo de escolarização dos alunos, uma vez que 80% deles informaram que estudou em escola privada no ensino fundamental e 85% disseram que cursaram o ensino médio, também, em escolas privadas. Apenas 5 alunos, ou 10% da amostra, declararam que sempre estudaram em escola pública e três, ou 5%, informaram que estudaram parte em escola pública e parte em escola privada.

O percentual de estudantes oriundo de escola privada indica que eles fazem parte de um grupo que, além de possuir disponibilidade financeira para custear as mensalidades escolares, pertence a famílias que valorizam a formação escolar, uma vez que, atualmente, as escolas do ensino fundamental e médio privadas são consideradas, pela maioria das pessoas, como de melhor qualidade do que as escolas públicas.

Outra evidência da condição econômica desse grupo encontra-se nas respostas obtidas para a pergunta: você já viajou para outro país? Foram 39 respostas afirmativas, o que representa 71% dos entrevistados. Como destino destas viagens, há países dos cinco continentes. Além disso, 29 alunos - 53% -, responderam que viajaram duas vezes para o exterior e 7 responderam que já viajaram três vezes para outro país.

Os motivos alegados para tais viagens são os mais diversos, mas há uma maior incidência nas respostas que indicam viagens para intercâmbio, para estudar e para passear.

O conhecimento de língua estrangeira também é alto nesse grupo, pois 40 alunos - 73% – declaram que são fluentes em outro idioma, dos quais 39 disseram falar, ler e escrever em língua inglesa, 15 em espanhol, 3 em francês e 1 em alemão. Em síntese, do grupo entrevistado apenas 15 alunos, ou 27% da amostra, declararam que dominam apenas o idioma português. Os demais ou 73% dos entrevistados declaram falar uma ou mais línguas estrangeiras.

É evidente que alunos com esta origem socioeconômica tenham maior clareza em relação à sua trajetória profissional, como demonstram as respostas obtidas na questão de número quarenta e cinco do questionário, sintetizadas no Quadro 31.

Quadro 31 – Destino Profissional

Como planejam iniciar a carreira	Respostas	%
Entrar em uma empresa por meio de um programa de <i>trainee</i>	28	51
Ser efetivado na empresa onde está estagiando	8	15
Manter ou ser promovido no emprego atual	7	13
Outros	11	20
Não responderam	1	2
Total	55	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

A maior incidência das respostas, 51%, foi para a alternativa que indicava os programas de *trainee* como o modo planejado para iniciar a carreira profissional, o que indica que possuem informações claras sobre as possibilidades de carreira nas organizações.

A alternativa que aparece em segundo lugar é a “outros”, com 11 respostas, ou 20% dos entrevistados. Neste caso, foram indicados os seguintes destinos profissionais: 4 pretendem abrir o seu próprio negócio; 4 vão trabalhar em empresas das suas famílias ou estão se preparando para suceder o pai na condução da empresa; um pretende cursar um MBA e dois não declaram o que pretendem fazer após o curso.

As outras duas alternativas receberam cada uma, 15% das respostas, ou seja, 8 alunos declararam que pretendem ser efetivados nas empresas onde estão estagiando e os outros 8 pretendem continuar no emprego atual.

5.4.2. Como eles se informam

Os alunos dessa IES utilizam várias fontes de informações, como Internet, televisão, jornais e revistas. No entanto, quando questionados sobre qual a principal fonte de informação, 44, ou 80% dos entrevistados, responderam a Internet.

Tal afirmação é confirmada pelas respostas obtidas para a pergunta: Para que você utiliza a Internet? A busca de informação aparece em segundo lugar, com 46, ou 84% das respostas. Os noticiários transmitidos pelas emissoras de televisão aparecem como o tipo de programa assistido por 53% entrevistados.

O uso da Internet como fonte de informação só perde para receber e enviar e-mails que obteve 91% das respostas. A terceira finalidade alegada para o uso da rede de computadores é para acessar *sites* de relacionamento como *Orkut*, *MSM* e

Skype, indicado por 75% dos entrevistados. Merece registro o fato de que apenas 11 respostas, ou 20% dos entrevistados, declararam utilizar tal fonte de informação para pesquisar assuntos relacionados com o trabalho escolar.

Além da Internet, 55%, ou 30 dos entrevistados declararam ler, pelo menos uma vez por semana, algum jornal; 24, ou 44%, disseram que leem regularmente alguma revista; 52, ou 95%, disseram que assistem aos programas transmitidos pelas emissoras de televisão.

O Quadro 32 mostra os três assuntos que lhes despertam maior interesse quando leem jornais e revistas ou assistem à televisão. Os três jornais mais lidos são: O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e Lance. Já as três revistas mais citadas foram: Veja, Exame e Caras.

QUADRO 32 - Os Três Assuntos de Maior Interesse na Mídia

Assuntos	Televisão		Jornais		Revistas	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Negócios	-	-	-	-	28	51
Economia	-	-	22	40	21	38
Esporte	26	47	17	31	12	22
Notícias da Cidade	-	-	16	29	-	-
Filme	41	75	-	-	-	-
Noticiário	29	53	-	-	-	-
Número de Usuários	52	95	30	55	24	44
Total da Amostra	55	100	55	100	55	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

5.4.3. Como eles (re) agem em relação ao que é ensinado na escola

Considerou-se, também, a leitura de livros como uma fonte de informação. O questionário pedia para informar os nomes de dois livros que leram no último ano. Responderam de forma afirmativa 45 dos entrevistados, ou 80% da amostra. As obras informadas estão relacionadas no Quadro 33. Do mesmo modo que na IES anteriormente analisada no primeiro Caso, os títulos foram confirmados e classificados nas quatro categorias: literatura, auto-ajuda, negócios e outros.

Entre as dez respostas negativas, apenas três foram de alunos que declararam que trabalham; os outros sete só estudam. Entre os que responderam afirmativamente, que leram ou estão lendo pelo menos um livro, há 13 que já trabalham. Isto sugere que pode não haver relação entre o hábito de leitura de livros e a justificativa de ausência de tempo em função do exercício de atividades profissionais.

QUADRO 33 - Livros Lidos

Literatura	Auto-ajuda	Negócios	Outros
Lua nova	As 48 Leis do Poder	Dedique-se de Coração – <i>Starbucks Coffee</i>	A Insustentável Leveza do Ser
A cabana	Pai Rico, Pai Pobre	Os Criadores de Dinheiro	A Arte de Argumentar
Anjos e Demônios	A Lei da Vida	A Lógica do Cisne Negro	Vicente Mateus: O Sonho Corinthiano
Madame Bovary	As Cinco Pessoas que você Encontra no Céu	Posicionamento	Guerra e Vinho
O Senhor dos Anéis	O Monge e o Executivo	Cartas a um jovem empreendedor	De Mala e Cuia: Tudo Que Você Precisa Saber Para Morar, Estudar, Trabalhar e se Divertir na Europa
O Caçador de Pipas	A Viagem de uma alma	Introdução ao Mercado de Ações	A Biografia de Tim Maia
Diário de Anne Frank	O Vendedor de Sonhos e a revolução dos Anônimos	Família, Família, Negócios à Parte	Alexandre, o Grande
A menina que roubava Livros	Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes	A Meta	O Guia do Mochileiro da Galáxia
Operação Valquíria	As Formas de Administrar a Vida	Investimentos: segredos de Soro e <i>Buffet</i>	Os Clássicos da Política
Quando Nietzsche Chorou	-	A estratégia do Oceano Azul.	Memórias, Sonhos e Reflexões
Xôgun	-	-	O Último Teorema de Fermat
Romeu e Julieta	-	-	O Príncipe
Angus – As virtudes do Guerreiro	-	-	O Mundo de Sofia
Eu sou o Mensageiro	-	-	-
Os Pilares da Terra	-	-	-
O Homem Comum	-	-	-
Amanhecer	-	-	-
O Menino de Pijama Listrado	-	-	-
Harry Potter	-	-	-

continua

QUADRO 33 - Livros que Declaram Ter Lido

Literatura	Auto-ajuda	Negócios	Outros
1984	-	-	-
A Cidade do Sol	-	-	-
Xamã	-	-	-
Melancia	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

O índice de memorização dos títulos dos livros lidos contrasta com as respostas obtidas para uma outra pergunta formulada, também, sem nenhum estímulo: Você foi ao teatro alguma vez no último ano? Foram 32 respostas positivas e 23 negativas.

No entanto, dos que foram ao teatro no último ano, sete, ou 21%, não lembraram o nome da peça e outros quatro lembravam apenas que assistiram a um *stand up comedy*, mas não lembraram, também, o nome específico do espetáculo teatral a que assistiram. Alguns conseguiram lembrar o nome do ator ou atriz, mas não o nome da peça. Um percentual próximo a este apareceu, também, como resposta no caso de número 1, o que pode ser um indício de uma regularidade sobre a diferença de retenção de informação nas situações que a pessoa é colocada como espectador.

Os alunos dessa IES possuem uma origem sócio-econômica que permite classificá-los como integrantes da parcela dos mais ricos da sociedade brasileira, o que corresponde a apenas 1% da população total do país, ou seja, é um grupo que tem acesso privilegiado não só aos bens de consumo utilitários, mas também, aos de natureza simbólica, tais como viagens ao exterior, frequência a teatro, compra de livros, entre outros. Mesmo assim, julgou-se necessário verificar o envolvimento deles com a aprendizagem dos conteúdos escolares, motivo pelo foram incluídas no questionário algumas perguntas específicas que pudessem ajudar a encontrar algumas evidências da postura de estudante dos entrevistados.

Para ajudar a compreender como eles se relacionam com o que é ensinado na escola, foram apresentadas três afirmações que podem ser consideradas como reflexos do comprometimento dos alunos em relação ao estudo. Como respostas eles deveriam expressar a sua total concordância ou total discordância em relação às três afirmações.

Quarenta e sete alunos, ou 85% da amostra, responderam que são aplicados, e possuem pouco tempo para estudar, mas se esforçam para passar de ano. Outros 14, dos 17 que trabalham, reforçaram esta posição manifestando a sua tendência em concordar com a afirmação: “Como eu já trabalho tenho maior interesse nos assuntos da minha área profissional, aos quais me dedico mais”. Quanto aos assuntos de outras áreas, disseram estudar o suficiente para passar de ano. Ora, em um grupo em que a maior parte não trabalha, não faz o menor sentido alegar falta de tempo para estudar.

De todo o grupo, apenas 7 alunos, ou 13% da amostra, responderam que concordam totalmente com a seguinte afirmação: “Sou um aluno aplicado, estudo diariamente e tenho muito interesse em conhecer os assuntos apresentados em todas as disciplinas”.

Essa postura de desinteresse em relação ao estudo é confirmada, também, pelo tempo que dedicam para estudar, fora da sala de aula,. As respostas à questão formulada sobre este assunto indicam que 75%, ou 40 dos entrevistados, declararam que não estudam ou gastam no máximo duas horas por semana para estudar, ou seja, somente assistem às aulas. Somados aos outros 10 que declararam estudar entre 3 a 5 horas por semana, formam um grupo de 50 alunos, ou 91% da amostra, que estudam em média uma hora por dia. Apenas cinco alunos,

ou 9% da amostra, dedicam mais de seis horas por semana aos estudos, conforme aponta o Quadro 34.

QUADRO 34 – Tempo Dedicado para Estudo Extraclasse

Tempo por semana	Número	%
Não estudo. Só assisto às aulas	22	40
Até duas horas	18	33
De três a cinco horas	10	18
De seis a oito horas	4	7
Mais de oito horas	1	2
Total	55	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Com essa dedicação de tempo para os estudos extraclasse, não se pode estranhar a ausência de leitura da bibliografia complementar indicada no programa das disciplinas. As respostas obtidas indicam que 77% dos entrevistados declararam que não leem os textos indicados como bibliografia complementar.

Encontrou-se também um pequeno número de alunos que já realizou alguma pesquisa em periódicos acadêmicos: somente 15 alunos já utilizaram este tipo de publicação, a maior parte deles, oito alunos, cursavam os dois últimos semestres, e utilizaram este material provavelmente para elaborar o Trabalho de Graduação.

Como se pode constatar, nessa IES encontram-se também indícios do mesmo *habitus*, encontrado no Caso Um, que parece ter se formado durante o período anterior de escolarização desses alunos e que se mantém durante o ensino superior.

Os trabalhos em grupo também foram considerados como elementos que podem ajudar a compreender a relação desses alunos com o que é ensinado na escola. A questão de número trinta e sete do questionário foi elaborada para verificar como são realizados trabalhos dessa natureza e que o Quadro 35 sintetiza.

QUADRO 35 – Como São Realizados os Trabalhos em Grupo

Estratégia dos alunos para realizarem os trabalhos em grupo	Número	%
Cada membro do grupo fica responsável por elaborar uma parte e um fica encarregado pela organização final.	26	47
Todos os membros do grupo se reúnem e discutem e realizam o trabalho como um todo.	7	13
Um dos membros faz uma primeira redação que é repassada para os outros fazerem sugestões que são incorporadas à versão final.	-	-
Como são trabalhos de diversas disciplinas, cada membro do grupo fica responsável pelo trabalho de uma disciplina.	20	36
Eu prefiro trabalhar sempre sozinho	1	2
Não respondeu	1	2
Total	55	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

A única resposta que caracteriza efetivamente o trabalho em grupo, ou seja, todos os membros do grupo se reúnem para discutir e realizar o trabalho, foi a que obteve o menor percentual de respostas, isto é, só 7 alunos, ou 13% da amostra indicaram esta alternativa. A maioria, ou 83%, assinalou as alternativas que indicavam a prática de distribuir o trabalho entre eles para fazer uma parte do trabalho, ou até mesmo para realizar todo o trabalho de uma disciplina, o que a rigor não se caracteriza como um trabalho em grupo.

Se por um lado esta postura é preocupante, uma vez que o trabalho em grupo é considerado como uma das estratégias para o desenvolvimento de uma das competências esperadas dos profissionais formados por esta IES, por outro ela é reveladora da postura de os alunos não estudarem, ou estudarem muito pouco, ou só assistirem às aulas, o que se caracteriza como mais uma evidência do *habitus* que se formou durante o processo anterior de escolarização desses alunos.

5.5. Considerações Sobre o Caso Dois

Os dados analisados nesse caso referem-se a um curso de Graduação em Administração que foi avaliado com o conceito 4, no ENADE realizado em 2006, portanto, faz parte de um grupo de cursos que, pelos critérios adotados pelos órgãos

oficiais de ensino, é classificado como de boa qualidade. É oferecido por uma faculdade isolada, que possui como mantenedora uma organização privada de prestação de serviços. Esta característica influencia o ensino ministrado, que se aproxima do modelo denominado Aprendizagem ou Educação Gerencial.

Possui instalações diferenciadas, uma vez que está localizada em um edifício comercial, em uma região de São Paulo que concentra escritórios de grandes empresas comerciais. A IES utiliza-se das modernas tecnologias de informação aplicadas ao ensino, com lousas eletrônicas, o que permite aos alunos transferir para os seus *notebooks* o que é projetado nas aulas. Além disso, as salas são projetadas para comportar no máximo 40 alunos e contam com tratamento térmico e acústico, o que contribui para uma sensação de conforto, apesar de estar localizada em um local de tráfego intenso, o que ocasiona um nível de ruído que poderia prejudicar as atividades escolares.

No segundo semestre de 2009, ocasião em que ocorreu o levantamento de dados, a mensalidade estava fixada em R\$ 1.870,00. No processo seletivo, as vagas não são totalmente preenchidas, apesar de serem oferecidas apenas 40 vagas por semestre. Por este motivo, possui, em média, 20 alunos por sala.

Ao analisar a grade curricular, constatou-se que o curso possui uma maior concentração na área funcional de Administração Financeira, o que permite classificá-lo como uma linha de formação específica, possibilidade esta contemplada pelas DCNs. Decorrente dessa opção, as demais áreas funcionais possuem uma carga horária reduzida, o que pode ser um indício de poucas possibilidades de se utilizarem estratégias de ensino diferenciadas, em função da extensão do conteúdo.

Identificou-se, também, que o modo como é operacionalizado o Estágio Curricular exige apenas a comprovação da permanência do aluno na empresa,

durante o tempo estabelecido para essa atividade. São solicitados, apenas, relatórios demonstrando as atividades realizadas no estágio, por isso apontou-se que a escola perde uma oportunidade de propor uma atividade escolar que permita ao aluno refletir sobre a experiência vivenciada durante o período de estágio e relacioná-lo aos conteúdos aprendidos na escola. Se considerado como uma ação educacional, poderia caracterizar-se com adequado para o desenvolvimento das competências.

Foram identificadas, também, mais duas atividades que são realizadas pelos alunos desse curso, mas que não fazem parte da grade curricular: o Trabalho de Graduação e uma atividade extracurricular realizada três vezes durante o curso: ao final do segundo, quarto e sexto semestres. Esta última é considerada, no jargão da IES, como um “produto”, que se caracteriza como “um diferencial competitivo do curso”. A presença dessas duas atividades mostra que o curso possui uma carga horária real maior do que a oficial, sendo que este fato foi considerado como uma evidência da existência de um currículo oculto, ou seja, são atividades que fazem parte do currículo real – aquele que ocorre no cotidiano escolar – mas é invisível no currículo oficial – aquele que é enviado para os órgãos oficiais.

Essa constatação tem consequências para o processo de ensino, pois não explicitar uma parte das atividades educacionais no projeto pedagógico pode ser considerado como um elemento dificultador da ação docente, uma vez que pode não estar claro como deve ser o trabalho educacional esperado do grupo de docentes. Além disso, tem consequências, também, para a relação da escola com os seus alunos, pois eles podem alegar que não estavam previstas a realização de algumas atividades.

A noção de “contrato”, presente nos primórdios dos debates sobre a noção de competência, ajuda a compreender este fato: entendendo-se o projeto pedagógico como um contrato envolvendo os três elementos centrais do processo educacional – curso, professores e alunos – recomenda-se que as obrigações de cada uma das partes estejam contempladas e devidamente explicitadas nesse contrato.

É interessante observar que não está explicitada uma parte referente ao trabalho que deve ser realizado pelos alunos, e refere-se especificamente ao grau de envolvimento deles com a aprendizagem. Isso pode ser indicador de duas possibilidades: uma diz respeito à manutenção do *habitus* desenvolvido pelos alunos de se envolverem pouco com a sua aprendizagem. Não explicitar o que se espera do aluno, além de não comprometê-lo com a sua aprendizagem, pode criar as condições para a manutenção do *habitus* nesse nível de ensino.

A segunda possibilidade da ausência dessas atividades na grade curricular refere-se diretamente ao entendimento do papel social a ser desempenhado pela escola na sociedade contemporânea. Constatou-se a ausência de um componente no contrato que diz respeito ao envolvimento do aluno, isso pode implicar em a escola se ver ainda no papel de difusora de conhecimentos, ou seja, é como se ela se posicionasse da seguinte maneira: “ensinei tudo que o aluno deveria saber, mas aprender é com ele”.

Ora, o conceito de competência do modo como é entendido neste trabalho, requer uma escola que faça mais do que transmitir conhecimentos, o que pressupõe, que, além da transmissão de conhecimento, a ação educacional crie situações de aprendizagem que permitam aos alunos mobilizar esses conhecimentos com a finalidade de encontrar significados para se posicionarem socialmente como indivíduos ou como profissionais.

Entretanto, há uma outra possibilidade que, também, permite explicar a ausência dessas duas atividades, no caso específico dessa IES: pode ser entendida como uma estratégia da escola para ajustar o curso à realidade dos alunos, uma vez que ela não consegue atrair os melhores alunos em função da baixa procura para o seu vestibular. Neste sentido, trata-se de um exemplo que acredita na importância de ajustar o curso à realidade dos alunos que nele se matriculam. Ora, o curso de Graduação em Administração, possui como carga horária mínima 3.000 horas. O curso analisado nesse caso já possui 3.960 horas, portanto, 32% maior do que o mínimo estabelecido em lei, mas se forem acrescentadas as horas referentes ao currículo oculto, ficaria com uma carga horária em torno de 5.000 horas. O que sugere que, no ensino superior, quando ocorre o ingresso de alunos que não possuem os saberes considerados necessários para cursar este nível de ensino, o ajuste do curso torna-se imprescindível e a carga horária uma variável dependente disso.

Ao analisar o entendimento de competência utilizado para fazer o ajuste do curso às DCNs, encontrou-se evidências de que o significado dessa noção não está suficientemente claro. Uma delas foi entender os Conteúdos de Formação Complementar como mais um espaço para inclusão de novos conteúdos disciplinares, com disciplinas que sugerem uma fundamentação no chamado “treinamento comportamental”, como é o caso de Etiqueta Empresarial e as Oficinas de Desenvolvimento Profissional. A definição de competência também se caracteriza como outra evidência dessa situação, apesar de alinhar-se à concepção da qualidade de curso utilizada. Por outro lado, isso pode refletir a pouca familiaridade com os saberes e conhecimentos do campo da Educação, como ilustra a linguagem utilizada para se referir à atividade interdisciplinar como “produto”.

Apesar disso, os dados coletados indicam que adotam uma concepção de competência que sugere uma fundamentação nas teorias comportamentais. O que, no mínimo, causa uma certa estranheza, uma vez que se trata de um curso realizado em uma IES que se propõe a distinguir-se das demais por estar vinculada a uma organização empresarial que acompanha de modo privilegiado as transformações que ocorrem no mundo do trabalho. E as pesquisas que acompanham essas transformações, utilizadas na fundamentação teórica deste trabalho, observam essas transformações e constatam que, para serem entendidas, é necessário observá-las sob a ótica dos aspectos cognitivos do trabalho.

Quanto ao quadro docente, constatou-se que se trata de um grupo que combina uma formação educacional em nível de mestrado associado à experiência profissional nas suas áreas de formação. Esta característica se ajusta ao projeto educacional da IES, que tende para o modelo de Aprendizagem ou Educação Gerencial.

A análise dos dados referentes aos alunos mostrou que estão em uma faixa etária adequada para cursar esse nível ensino e que, majoritariamente, pertencem à parcela formada por 1% dos mais ricos da população brasileira. São filhos de pais que possuem escolaridade de nível superior ou de pós-graduação, que valorizam a formação escolar de seus filhos, pois a maior parte deles estudou em escolas privadas durante os ensinamentos fundamental e médio.

Quanto ao acesso à informação, verificou-se que utilizam várias fontes, como Internet, televisão, jornais e revistas, mas é a Internet a principal fonte de acesso às notícias. Além disso, diferentemente do que se poderia pensar deles, demonstraram serem leitores de livros, no entanto, buscam ler assuntos sobre os quais possuem maior interesse. Apresentou-se um quadro com as obras que declaram ter lido no

último ano. Uma parte deles Informou que costumam assistir a espetáculos teatrais. No entanto, constatou-se, também neste caso, um percentual, semelhante ao encontrado no caso um, dos que não se lembravam o nome da peça teatral a que assistiram. Registrou-se esta informação como uma possibilidade de constituir-se sobre uma regularidade em relação à diferença de apreensão de informações entre essas duas manifestações culturais, o que pode ter implicações para o ensino pela semelhança entre duas estratégias de ensino mais utilizadas.

Apesar desse interesse pelos bens simbólicos, constatou-se também que os participantes apresentam um baixo envolvimento com o que é ensinado pela escola. Encontrou-se como evidência deste fato, o pouco tempo dedicado aos estudos extraclasse e o modo como os trabalhos em grupo são realizados, o que torna evidente o *habitus* de não estudar.

Resumidamente, pode-se dizer que este caso ilustra uma possibilidade que se apontou no início deste trabalho, ou seja, a IES ajustar o curso às características dos alunos. Esta situação fica evidente com os dados referentes ao nível socioeconômico e à perspectiva de carreira dos alunos desse curso. Por outro lado, ingressaram em uma IES que tem um curso com baixa procura, isso sugere que não possuem os conhecimentos e saberes requeridos para ingressar em cursos mais concorridos. No entanto, a forma como o curso é realizado os capacita para ingressar no mercado de trabalho, como demonstra o grau de empregabilidade dos alunos já formados por essa IES. Quando se aprofunda a análise do curso, são encontrados dois currículos, o real e o oficial, sendo que o primeiro é muito maior do que o segundo. Não é por um acaso que no exercício de incluir o currículo oculto no contrato que é estabelecido entre o curso, aluno e professor, estimou-se uma carga horária em torno de 5.000 horas. O que falta é explicitá-la no contrato.

6. O TERCEIRO CASO: A FORMAÇÃO “MINIMALISTA” DO ADMINISTRADOR

O terceiro caso estudado refere-se a um curso de Graduação em Administração ministrado por uma instituição universitária localizada a, aproximadamente, vinte e cinco quilômetros do centro da cidade de São Paulo. Para chegar até o local, percorre-se a Avenida Marginal do Rio Tietê, a Rodovia Airton Senna, em direção ao Vale do Paraíba, até o acesso ao Aeroporto Internacional de Guarulhos. A IES localiza-se à direita, na zona leste da cidade. Trata-se de um conjunto de prédios nas cores azul e branca que se destacam das demais edificações do local. Nas imediações, há uma pequena praça arborizada onde algumas crianças se divertem nos brinquedos instalados.

O acesso ao prédio só é permitido às pessoas que possuem um crachá de identificação, no entanto, do lado direito do saguão, antes das catracas, há uma porta de vidro que permite o acesso de visitantes. Ao entrar no saguão do prédio, fica-se com a sensação de estar em um Shopping Center, pois há uma praça de alimentação com vários restaurantes do tipo *fast food*, livraria, papelaria, uma loja de presentes e bijuteria, uma salão de beleza, *bombonière*, loja de roupas com a vitrine expondo camisetas com estampas alusivas a alguns cursos, sorveteria, quiosque

para venda de pipoca, uma *web class* com cerca de cinquenta computadores, um posto de atendimento do CIEE – Centro de Integração Empresa Escola, um posto de matrículas de uma escola de línguas e uma central de atendimento ao aluno. Todos esses espaços comerciais estão nas laterais de uma área central, uma praça de alimentação, decorada com várias mesas e cadeiras.

No período da tarde, horário marcado para a primeira visita à universidade, este espaço encontrava-se com pouco movimento. No entanto, ao retornar àquele local, antes das aulas do período noturno, o cenário havia mudado completamente, pois era ocupado por alunos que se alimentavam: alguns com os seus *notebooks* ligados discutindo com colegas algum assunto, outros realizando tarefas escolares e, até mesmo, uma parte deles, mais isolados, alimentando-se e, simultaneamente, lendo um texto.

Nesse horário, a praça e o entorno da universidade, que no período da tarde tinha uma aparência de uma tranquila cidade do interior, se transformam. Há um intenso movimento de alunos que chegam para assistir às aulas, o trânsito fica mais intenso. Há, também, vários ambulantes que ocupam os espaços em frente à entrada principal para vender os mais diversos produtos: balas e chocolates; em algumas “peruas” são vendidos sanduíches; um pequeno furgão foi adaptado como “sebo” para vender livros usados dos mais diferentes assuntos, mas prevaleciam os títulos relativos aos cursos ministrados pela IES.

Em uma das visitas, havia duas moças distribuindo *folders* para divulgar um grande *show* que iria acontecer na região. Os impressos destacavam a presença das duplas de “música sertaneja” que faziam sucesso naquele momento. Havia, também, um veículo da Secretaria da Cultura vendendo ingressos de teatro a preços populares. As visitas a esta universidade foram realizadas no mês de novembro,

época do ano em que ocorre na cidade de São Paulo uma tradicional campanha de popularização do teatro, com ingressos para várias peças vendidos por cinco reais.

Essa intensa movimentação nos horários de aula sugere que se trata de uma universidade integrada à comunidade e que exerce um importante papel naquela região. Isso se confirmou quando se constatou que se trata de uma IES fundada nos anos de 1960, exatamente naquela região da cidade, e foi *campus* utilizado para levantar os dados para esta pesquisa, além de ser o primeiro, é o que tem o maior número de cursos, sendo também o local onde estão instaladas a mantenedora, a reitoria e toda a área administrativa da universidade.

O curso de Graduação em Administração faz parte de uma área denominada internamente CAN - Ciências Administrativas e de Negócios, que congrega os cursos de graduação em Administração, Comunicação Social – com habilitação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Radialismo e Relações Públicas -, Ciências Contábeis e Economia.

Fazem parte, também, desse *campus* os cursos sequenciais, realizados em dois anos, e os *MBA - Master of business Administration*. Na primeira categoria, são oferecidos os cursos de Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística Empresarial, Gestão de Marketing, Turismo e Visagismo.

Já, na segunda categoria, são oferecidos os seguintes *MBA*s: Comunicação e Marketing, Consultoria Empresarial, Controladoria e Finanças, Gastronomia, Gestão de *Call Center*, Radiodifusão, Gestão de Tributos, Gestão de Varejo, Gestão de Agronegócio, Gestão Empresarial, Gestão Estratégica de Pessoas, Gestão Pública, Logística Empresarial e Mobilidade Urbana.

Inicialmente, o coordenador do curso de Graduação em Administração fez um breve relato sobre a IES. Trata-se de uma escola fundada nos anos de 1960 para

ministrar cursos técnicos em nível de segundo grau. Em 1973, recebeu autorização para atuar no ensino superior, com os cursos de Ciências Contábeis e Administração. Em 1992, transformou-se em universidade com atuação em quatro grandes áreas: CAN – Ciências Administrativas e de Negócios, CBS – Ciências Biológicas e da Saúde, CHS – Ciências Humanas e Sociais e CETEC – Ciências Exatas e Tecnologia, sendo que para todas estas áreas oferece cursos de graduação e sequenciais.

As atividades de pesquisa ocorrem nos programas de pós-graduação *strito sensu*, com os cursos de mestrado e doutorado. No primeiro nível se encontram os cursos de Ciências da Saúde, Odontologia, Ensino de Ciências, Ciências do Movimento Humano, Ensino de Ciências e Matemática, Linguística e Astrofísica e Física Computacional.

Como se pode constatar, essa universidade cumpre o preceito constitucional de associar ensino, pesquisa e extensão, mas isso ocorre apenas em outras áreas do conhecimento, sua atuação em relação ao curso pesquisado é de difusora de conhecimento, uma vez que não realiza atividades de pesquisa e extensão na área denominada CAN, na qual está vinculado o curso de Graduação em Administração.

Em nível de doutorado, oferece os cursos de Ensino de Ciências, de Matemática e de Odontologia. A atuação dessa IES abrange, ainda, a educação infantil e os ensinos fundamental e médio. Neste último, além dos cursos de formação geral há, também, os de formação profissional.

A universidade possui quatro *campi* na cidade de São Paulo: dois estão localizados na zona leste, um na região central e outro na zona oeste. Nas quatro unidades há, aproximadamente, 24.000 alunos matriculados. Além disso, a mantenedora possui outras duas IES, uma em Brasília e outra no Litoral Paulista. No

total, há cerca de 33.000 pessoas estudando nas instituições de ensino ligadas a esse grupo empresarial.

6.1. O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

O curso de Graduação em Administração foi um dos primeiros oferecidos pela IES no ensino superior; trata-se, portanto, de um curso já consolidado, pois a sua primeira turma foi instalada em 1973. No ENADE, realizado em 2006, obteve nota três.

Na época do levantamento de dados, estavam matriculados no curso de Administração 2.255 alunos, sendo 1.129 no *campus* mais antigo, onde foram coletadas as informações, 892 no *campus* existente na zona leste, 167 no *campus* da região central e 67 no *campus* da zona oeste. Os cursos de Graduação em Administração existentes nos quatro *campi* são gerenciados pelo mesmo coordenador, que durante a semana se reveza entre os quatro locais.

No que diz respeito ao horário de funcionamento, há turmas em dois períodos: matutino e noturno. Os dados coletados sobre os alunos se referem aos que frequentam o período noturno. A mensalidade do curso para o ano de 2010 foi estabelecida em R\$ 525,00.

Nessa IES há alunos que estudam com bolsa do ProUni – Programa Universidade Para Todos, do governo federal, e outros com bolsas de um programa do governo de Estado de São Paulo, denominado Escola da Família. São aproximadamente 67 alunos do curso beneficiados com bolsas de estudo dos governos federal e estadual, sendo que a maior parte recebe bolsa de estudo do ProUni. Além disso, há alunos que utilizam o FIES para financiar os seus estudos.

O ingresso no curso é realizado por meio de um processo seletivo classificatório, pois são oferecidas, aproximadamente, 800 vagas por ano, que não

são preenchidas na sua totalidade. Tal número de vagas permite a realização de exame seletivo para novos ingressantes nos dois semestres do ano.

As salas de aula são equipadas para receber até 130 alunos. Entretanto, não são todas que possuem esse número de alunos. Há salas formadas por quarenta alunos e as maiores chegam ao limite máximo de 130 alunos. Nelas, as aulas são ministradas com o auxílio de aparelhagem de som.

Os dados coletados indicam que o curso já foi ajustado para atender às mudanças introduzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Administração. Nessa IES, os cursos oferecidos possuíam habilitações em algumas das áreas funcionais da administração, que foram extintas pela nova regra legal. Com isso, todas as vagas destinadas às várias habilitações foram transferidas para o curso de Graduação em Administração, o que explica o grande número de vagas oferecidas anualmente para este curso.

Uma outra preocupação, que não estava presente no momento do levantamento de dados, refere-se ao tempo de duração das aulas, que passou a ter sessenta minutos, a denominada hora-relógio que, nessa IES, foi implantado em 2009.

A carga horária total do curso é de 3.000 horas, o que equivale à duração mínima para este curso, estabelecida pelas autoridades competentes. O Quadro 36 apresenta uma síntese da carga horária por tipo de conteúdo. As diversas disciplinas do curso foram classificadas de acordo com as Diretrizes Curriculares e, portanto, não é a mesma adotada pela IES. Além disto, dentro de cada tipo de conteúdo, foram separadas as cargas horárias destinadas às aulas presenciais, e as referentes às aulas ministradas por meio de EAD – Ensino a Distância, que corresponde a 600 horas, ou 20%, da carga horária total do curso.

QUADRO 36 – Carga Horária do Curso por Tipo de Conteúdo

Tipo de Conteúdo	Carga Horária	%	%
Conteúdos de Formação Básica:			
Aulas presenciais:	640	62	35
Ensino a distância:	400	38	
Total	1.040	100	
Conteúdos de Formação Profissional:			
Aulas presenciais:	1.160	91	43
Ensino a distância:	120	9	
Total	1.280	100	
Conteúdos de Métodos Quantitativos e Suas Tecnologias:			
Aulas presenciais:	200	72	9
Ensino a Distância:	80	28	
Total	280	100	
Conteúdos de Formação Complementar:			
Aulas presenciais	80	28	9
Outras atividades extraclasse	200	72	
Total	280	100	
Trabalho de Graduação	120	100	4
Total de carga horária do curso	3000		100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

O uso da tecnologia de EAD - Ensino a Distância, permite certa flexibilidade na organização dos horários semestrais, com a concentração das aulas presenciais em quatro dias da semana, reservando-se um dia por semana para as disciplinas ministradas por meio dessa tecnologia. Desse modo, em todas as séries do curso de Graduação em Administração existe um dia reservado para os alunos cursarem as disciplinas ministradas *on-line* e outros quatro dias destinados às aulas presenciais. O Quadro 37 mostra as disciplinas que são realizadas por meio de EAD.

QUADRO 37 – Disciplinas Ministrada por Ensino a Distância

Conteúdo	Disciplinas	Carga Horária
Formação Profissional	Sistemas de Apoio à Decisão80
	Tópicos Avançados de Administração40
	Total	120
Formação Básica	Psicologia80
	Fundamentos de Sociologia Aplicado à Administração80
	Sociedade Moderna e Contemporânea80
	Métodos e Técnicas de Pesquisa80
	Língua Portuguesa80
	Total	400
Métodos Quantitativos e suas Tecnologias	Probabilidade e Estatística.....80
	Total	80
	Total	600

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Como se pode observar, há uma maior concentração de disciplinas nos Conteúdos de Formação Básica em função de serem disciplinas que podem ser cursadas por alunos de outros cursos. O que sugere que os conteúdos apresentados são abordados de forma muito geral para que possam se adequar aos diferentes cursos.

A grade curricular do curso de Administração da IES, apresentada no Quadro 38, mostra os quatro conjuntos de conteúdos com as respectivas cargas horárias.

Uma particularidade dessa grade curricular está na destinação de uma carga horária de 320 horas para disciplinas optativas, que podem ser realizadas, inclusive, fora do curso de Administração, em outros cursos oferecidos pela própria universidade. Tais disciplinas são selecionadas pelos coordenadores dos cursos e disponibilizadas para os alunos do curso de Administração, que podem cursá-las juntamente com alunos dos outros cursos.

QUADRO 38 – Grade Curricular

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL				
ÁREA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
Outros Conteúdos Profissionalizantes	Administração	40		
	Teorias da Administração	80		
	Gestão Estratégica de Negócios	80		
	Organização, Sistemas e Métodos	40		
	Sistemas Gerenciais de Apoio à Decisão	80		
	Empreendedorismo	80		
	Redes e Alianças Estratégicas	40		
	Tópicos Avançados de Administração	40		
	Subtotal	440	35	
Administração Financeira	Administração Financeira e Orçamentária	80		
	Finanças Corporativas	40		
	Subtotal	120	9	
Administração Mercadológica	Gestão Estratégica de Marketing	80		
	Gestão Avançada de Marketing	40		
	Subtotal	120	9	
Administração de Produção	Administração de Operações e Produção	80		
	Administração de Recursos Materiais e Logística	80		
	Subtotal	160	13	
Administração de Recursos Humanos	Administração de Recursos Humanos	80		
	Gestão de Pessoas	40		
	Subtotal	120	9	
Optativas	Diversas disciplinas, inclusive de outros cursos, que tenham relação com o curso de administração, possíveis de serem escolhidas pelo aluno:			
	No terceiro período:	120		
	No quarto período:	40		
	No quinto período:	80		
	No sexto período:	80		
	Subtotal	320	25	
Total dos Conteúdos de Formação Profissional		(A) 1.280	100	43
CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA				
ÁREA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
Humanas	Psicologia	80		
	Ciências Políticas	40		
	Filosofia	40		
	Fundamentos de Sociologia Aplicados às Organizações	80		
	Sociedade Moderna e Contemporânea	80		
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	80		
	Projeto de Pesquisa	40		
	Projeto de Pesquisa I	40		
	Projeto de Pesquisa II	40		
	Projeto de Pesquisa III	40		
	Língua Portuguesa	80		
		Subtotal	600	56
Direito	Tópicos de Direito	80		
	Direito Empresarial	40		
	Subtotal	120	12	
Economia	Economia	80		
	Subtotal	80	8	

continua

continuação - **Quadro 38 - Grade Curricular**

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA				
ÁREA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
Contabilidade	Contabilidade Geral	80		
	Contabilidade Tributária	80		
	Contabilidade de Custos	80		
	Subtotal	240	24	
Total dos Conteúdos de Formação Básica		(B) 1.040	100	35
CONTEÚDOS DE MÉTODOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS				
Matemática	Matemática	40		
	Matemática Financeira	80		
	Subtotal	120	42	
Estatística	Probabilidade e Estatística	80		
Subtotal		80	29	
Teoria dos Jogos	Jogos de Empresa	80		
Subtotal		80	29	
Total dos Conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias		(C) 280	100	9
Atividades de Formação Complementar:				
	Orientação para o Mercado de Trabalho e Filosofia	80		
	Atividade extraclasse	200		
Total da Carga Horária de Formação Complementar		(E) 280	100	9
Trabalho de Graduação:				
	Pesquisa de Campo I	80		
	Pesquisa de Campo II	40		
Total da Carga Horária do Trabalho de Graduação		(F) 120	100	4
Carga Horária Total (A+B+C+D+E+F)		3.000		100

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

Na distribuição da carga horária entre as quatro áreas funcionais - Administração Financeira, Administração Mercadológica, Administração de Recursos Humanos e Administração de Produção e Operações - verifica-se uma média de 120 horas de aulas para as três primeiras áreas e 180 horas destinadas à Administração de Produção e Operações. Mesmo incluindo-se os conteúdos referentes à Contabilidade, que podem ser considerados como básicos para a área de Administração Financeira, verifica-se que há um equilíbrio de carga horária entre essas áreas funcionais que não caracteriza o curso como voltado para uma linha de Formação Específica, o que permite classificá-lo como um curso de formação geral em Administração, como mostra o Quadro 39.

Quadro 39 – Carga Horária das Disciplinas por Área Funcional

Conteúdo	Administração Mercadológica	Administração Financeira	Administração de Produção e Operações	Administração de Recursos Humanos
Formação Profissional	120	120	160	120
Formação Básica		240		
Total	120	360	120	120

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

No entanto, constatou-se que há um discurso no sentido de caracterizar o curso como voltado para o empreendedorismo, porque se entende que entre os alunos matriculados há vários que são proprietários de pequenos negócios e outros que têm interesse em abrir o seu próprio negócio. Entretanto, a presença de uma disciplina com carga horária de 40 horas foi a única evidência da presença de algum elemento que indicaria um curso voltado para esta linha. Tal conteúdo disciplinar está presente na grade curricular, no conjunto de disciplinas classificadas, no Quadro 38, sob o título de Outros conteúdos profissionalizantes.

Observando-se a grade curricular, encontra-se a disciplina Jogos de Empresas, ministrada em laboratório de informática com o auxílio de *software* específico e que coloca o aluno frente a situações de aprendizagem que exigem a mobilização dos conhecimentos transmitidos no curso para resolver problemas de natureza administrativa. Por essa característica, pode ser considerada como uma estratégia de ensino voltada para o desenvolvimento das competências.

A presença do Trabalho de Graduação na grade curricular é um indicativo de que se está diante de uma ação educacional que tem por finalidade desenvolver as competências profissionais, uma vez que se trata de uma atividade que proporciona aos alunos a oportunidade de se defrontarem com uma situação organizacional que, para ser resolvida ou equacionada, exige a mobilização dos conhecimentos transmitidos pela escola. Além disso, a entrega de um trabalho escrito permite

desenvolver a competência de comunicação, uma vez que o aluno deverá utilizar a linguagem escrita acadêmica para a sua elaboração.

No entanto, a sistemática utilizada pela IES para gerenciar a realização dessa atividade reduz o potencial de desenvolvimento das competências por meio dela. Tal sistemática adotada pode ser resumida da seguinte forma:

- Os alunos são organizados em grupos com, no mínimo, 5 alunos e, no máximo, 13 participantes, mas há um limite de 10 trabalhos, que podem ser realizados em cada uma das salas de concluintes do curso.
- Escolhem o tema do Trabalho de Graduação.
- O levantamento de dados é realizado em uma das organizações de que um dos alunos do grupo trabalha.
- Os dados são coletados durante o período de desenvolvimento das disciplinas: Trabalho de Campo I e II.
- Os dados coletados são analisados e utilizados para elaboração do Trabalho de Graduação.
- No final do último semestre, o Trabalho de Graduação é submetido à avaliação de uma banca examinadora composta por três professores.

Essa forma de realizar o Trabalho de Graduação apresenta alguns problemas, se for levado em conta como os alunos da IES realizam os trabalhos em grupos, como será apresentado um pouco mais adiante. Além disso, na grade curricular só estão computadas as horas relativas às disciplinas que orientam a coleta de dados; não há nenhuma estimativa de horas fixadas para que os alunos reflitam sobre o assunto escolhido e elaborem o trabalho com a linguagem e o formato esperado para esse tipo de atividade; tampouco é considerado como ação educacional o trabalho do professor orientador.

Tudo isso, além de reduzir as possibilidades de desenvolvimento das competências, é revelador de um entendimento do papel da escola centrado na transmissão de conhecimentos, pois não considerar o tempo necessário para o aluno realizar o trabalho solicitado pode significar que isso não faz parte de suas atribuições. É como se se dissesse ao aluno: “Ensinei tudo o que estava previsto. Agora, aprender depende de você”. Esse entendimento, dependendo da concepção de escola que se adota, pode ser considerado correto. No entanto, é revelador da não consideração do binômio ensino-aprendizagem, uma vez que centra a sua ação no ensino, sem levar em consideração as condições e demandas necessárias à aprendizagem.

Além disso, a atividade é considerada, também, como Estágio Curricular que, apesar de não ter uma carga horária estabelecida na grade curricular e, portanto, não ser computada na carga horária do curso, constatou-se nas informações coletadas que é um dos componentes considerados como obrigatórios no projeto pedagógico do curso. Dessa forma, como há simultaneidade entre a coleta de dados e o desenvolvimento das disciplinas Trabalho de Campo I e II, com 120 horas de duração, o período em que os alunos fazem a coleta de dados é considerado, também, como o de realização do Estágio Curricular, estimado em 120 horas.

Como se estava à procura de situações do curso que indicassem situações de aprendizagem que exigissem a mobilização de conhecimentos, procurou-se buscar informações sobre o modo como são realizadas as aulas previstas para os Conteúdos de Formação Complementar, para os quais foram atribuídas 280 horas, na grade curricular, o que corresponde a 9% da carga horária do curso.

Identificou-se que 80 horas são destinadas para a disciplina Orientação para o Mercado de Trabalho e Filosofia e as outras 200 horas são para outras atividades,

realizadas a partir de solicitação ou orientação dos professores, que podem ser de diferentes naturezas, tais como: assistir a um filme e apresentar um relatório relacionando com o conteúdo da disciplina; participar de um simpósio ou de uma semana de atividades organizada pela coordenação do curso.

As informações sobre esses conteúdos mostram que há um conteúdo disciplinar com 80 horas, o que sugere que novamente a escola se posiciona como difusora de conhecimentos. Enquanto que as outras 200 horas são pouco estruturadas e, portanto, para serem vinculadas ao desenvolvimento das competências, precisariam ser repensadas.

Como se pode constatar, a grade curricular nessa IES é formada pelos quatro conjuntos de conteúdos fixados pelas DCNs. No entanto, devido ao número de alunos que atende, possui salas formadas por até 130 alunos, o que sugere que os conteúdos disciplinares são apresentados utilizando como estratégia aulas expositivas, com poucas possibilidades de se utilizarem estratégias de ensino que permitam a mobilização dos conhecimentos para resolver ou apresentar soluções para problemas de natureza administrativa, tendo somente a disciplina Jogos de Empresa que propicia este tipo de situação.

As atividades que se classificam como Conteúdo de Formação Complementar são pouco estruturadas e não revelam que são planejadas com a finalidade de desenvolver as competências profissionais. As atividades que deveriam cumprir este objetivo, como o Trabalho de Graduação e o Estágio Curricular, em função do modo como estão organizados, também têm pouca probabilidade de cumprir este objetivo. Com isso, constata-se que, apesar de explicitar as competências a serem desenvolvidas, a análise do currículo demonstrou que não estão indicadas as ações educacionais para isso, o que sugere que a IES entende como sua atribuição

apenas a difusão de conhecimentos e não a formação do aluno por meio do desenvolvimento das competências profissionais esperadas para um curso de nível superior.

Mesmo assim, se procurou buscar evidências do que se entende por um bom curso de Administração e que, além disso, pudessem explicitar o entendimento de competências e identificar as ações educacionais planejadas para o desenvolvimento delas.

6.2. O Entendimento de Competência

As informações obtidas na IES mostram que um bom curso de Administração é aquele que consegue reproduzir rapidamente, no ambiente escolar, todas as inovações que ocorrem no mercado de trabalho; consideram, também, que o modelo ideal desse curso é aquele organizado para atender as exigências do mercado de trabalho.

Atribuem importância aos trabalhos de iniciação científica porque entendem que nas empresas se encontram profissionais com o título de mestre e doutor, por este motivo os alunos deveriam se dedicar mais às atividades de pesquisa ainda durante a graduação; assim, ao ingressar no mercado de trabalho, alguns poderiam atuar em áreas nas quais existe a necessidade de utilizar os conhecimentos de metodologia de pesquisa. Entretanto, constatou-se que são poucos os alunos da IES que se interessam pela realização de trabalhos de Iniciação Científica, uma vez que a maior parte deles trabalha e possui pouco tempo para se dedicar a esta atividade.

Identificou-se, também, que adotam uma definição de competência muito semelhante à elaborada pelos estudos de origem norte-americana do início dos anos de 1970. Há uma associação com um desempenho superior de uma tarefa, ou

seja, é um entendimento que utiliza como balizas a noção de cargo e o desempenho de qualidade superior por parte do ocupante do posto de trabalho.

Foram identificadas cinco competências estabelecidas como as que o curso se propõe a desenvolver em seus alunos:

- Senso crítico sobre os problemas organizacionais;
- Conduta ética tanto na empresa como em relação à sustentabilidade ambiental;
- Visão estratégica sobre o desenvolvimento da empresa;
- Capacidade de desenvolver pesquisa na área de especialização do aluno;
- Capacidade de aprendizagem constante.

Como se pode observar, algumas das competências definidas por essa IES são construídas a partir dos descritores do fazer dos administradores e, portanto, muito mais próximas do conceito de habilidades do que de competências. Outras são mais gerais e apenas uma – capacidade de aprendizagem constante – refere-se de fato a uma competência na concepção explicitada na fundamentação teórica desta pesquisa.

Sobre as estratégias de ensino utilizadas para desenvolver essas competências, foram indicadas as seguintes práticas de sala de aula: discussão frequente sobre ética e sustentabilidade; a presença na grade curricular das disciplinas OPMT – Orientação Profissional para o Mercado de Trabalho - e Estratégia e Empreendedorismo; e o Trabalho de Graduação. Com base nisso, há uma expectativa de que 70% dos alunos formados pela IES saiam com estas competências desenvolvidas.

Com base nesse entendimento, pode-se inferir que a IES entende que os conteúdos disciplinares são os elementos mais significativos para o desenvolvimento das competências, pois foram indicadas três disciplinas. Ao que parece, partem do

pressuposto de que essas competências são possíveis de serem desenvolvidas por meio de exposição que, pode incluir demonstrações sobre o modo de se realizar uma determinada atividade profissional. Tal entendimento possibilita atender simultaneamente um grande número de pessoas. No entanto, não há garantia de que o aluno tenha autonomia para enfrentar situações semelhantes às apresentadas ou demonstradas; sendo que o que se pode garantir é que ele é capaz de responder a algumas perguntas sobre o que lhe foi apresentado.

Além disso, ao incluir como componente do desenvolvimento de competências, a discussão sobre ética e sustentabilidade presentes em várias disciplinas parece ser mais uma evidência de que a IES entende que o seu papel educacional é apenas o de transmitir os conhecimentos fixados como necessários à formação dos bacharéis em Administração. Em consequência, foram encontrados poucos elementos que podem ser considerados como adequados para desenvolver as competências profissionais dos alunos lá formados.

6.3. Os Professores

Ministram aulas nesse curso 67 professores. Destes, foram selecionados 13, ou 19%, para responder ao questionário dessa pesquisa. Tomou-se o cuidado de compor uma amostra mantendo-se a mesma proporção em relação à titulação de todo o quadro docente que ministra aulas no curso de graduação em Administração. O Quadro 40 apresenta a titulação dos entrevistados.

Quadro 40 - Titulação dos docentes

Graduação	Número	Graduados	Especialista	Mestrado	Doutorado
Administração	6	-	1-	4	1
Engenharias	2	-	-	2	-
Ciências	2	1	1	-	-
Economia	1	-	-	1	-
Comércio Exterior	1	-	1	-	-
História	2	-	-	2	-
Total	14	1	3	9	1
%	100	7	22	64	7

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

Quanto ao exercício profissional na área de formação, característica considerada relevante por esta IES, 85% dos entrevistados declararam que, além de exercer a atividade como docente, possuem experiências profissionais em alguma organização. Os professores que declararam não possuir essa experiência profissional são os que ministram as disciplinas de formação básica, relacionadas no conjunto denominado de humanas, e as disciplinas dos Conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias. Todos os demais docentes entrevistados que ministram aulas de alguma das disciplinas dos Conteúdos de Formação Profissional ou dos demais conteúdos que tenham alguma relação com os conteúdos profissionalizantes declararam possuir alguma experiência profissional.

Quanto à formação específica voltada à prática docente, nove docentes, ou 70% dos entrevistados, declararam não possuírem formação sobre este assunto. Apenas quatro docentes, ou 30% da amostra, declararam que frequentaram algum curso sobre este assunto: um dos docentes informou que antes de ingressar no ensino superior cursou o normal, que tinha por finalidade formar professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental; um declarou que junto com o curso de graduação frequentou as disciplinas de licenciatura, que tem por objetivo formar docentes para os ensinos fundamental e médio; um respondeu que fez um programa de pós-graduação na área de educação.

Esses dados mostram que o quadro docente dessa IES possui uma formação escolar com curso de especialização e de mestrado. Apenas um declarou possuir o curso de doutorado, isso pode ser explicado pelo fato do curso pesquisado estar vinculado a uma área do conhecimento, que não possui ação educacional em nível de pós-graduação. Por isso, apesar dessa IES ser classificada como uma universidade, no curso em questão não precisa dispor de um quadro docente com titulação mínima de doutor, pois nessa área a sua atuação se assemelha a instituições de ensino superior isoladas. As atividades de pesquisa ocorrem em outras áreas do conhecimento, o que garante o cumprimento do princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, exigido das instituições universitárias.

6.4. Os Alunos

Foram coletados dados sobre 101 alunos que estudam no período noturno, distribuídos da seguinte forma: 38 cursando o segundo semestre; 20, o quarto semestre; 20, o sexto semestre; e 23, o último semestre do curso. As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, pois em todas as séries existe um dia da semana que é reservado para as disciplinas ministradas por Ensino a Distância e, conseqüentemente, não há, neste dia, a presença dos alunos na escola, uma vez que estas disciplinas podem ser realizadas tanto na *web* classe lá existente ou mesmo na residência do aluno. Além disso, apesar das salas serem formadas por um grande número de alunos, alguns não quiseram responder ao questionário e outros não estavam presentes no momento em que o questionário foi aplicado.

Trata-se de um grupo concentrado em uma faixa etária considerada adequada para cursar este nível de ensino: 69% deles declararam que estão

situados na faixa etária entre 18 e 24 anos de idade. Outros 23% estão na faixa entre 25 e 29 anos, o que pode indicar que compõem a parcela da sociedade que ficou alguns anos sem estudar antes de ingressar no ensino superior, ou realizou os estudos fundamental e médio em maior tempo em função de retenção em alguma série. Há, ainda, um terceiro grupo, 8% da amostra, que declarou ter idade superior a 30 anos. O Quadro 41 apresenta a relação idade / série.

QUADRO 41 - Relação Idade / Série

Idade	Série				total	%
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a		
Até 18 anos	7		-	-	7	7
De 19 a 24 anos	19	14	14	16	63	62
De 25 a 29 anos	10	5	5	3	23	23
De 30 a 34 anos	1	-	-	3	4	4
Mais de 35 anos	1	1	1	1	4	4
Total	38	20	20	23	101	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

O posicionamento de faixa etária tem implicações para o estado civil e para a situação profissional, pois 19% dos entrevistados se declararam casados, separados ou outros e 13% disseram que têm filhos. Já em relação ao trabalho, 80% já trabalhavam quando ingressaram na faculdade e 88% declararam que mantinham uma relação formal de emprego, no momento em que responderam o questionário.

6.4.1. O nível socioeconômico

As informações coletadas sobre a renda familiar dos entrevistados mostram uma concentração de 44% dos alunos nas faixas situadas entre um e cinco salários mínimos, ou seja, até R\$ 2.505,00. Em seguida, outros 39% com renda até 10 salários mínimos: 14% com rendimento familiar de até R\$ 10.100,00, ou seja, até 20 salários mínimos. Apenas 4% possuem rendimento superior a este valor, conforme mostra o Quadro 42 sobre a renda familiar do grupo pesquisado.

QUADRO 42 – Renda Familiar

RENDA FAMILIAR	Respostas	%
Até três salários mínimos (R\$ 505,00 até R\$ 1.515,00)	20	20
De 4 até 5 salários mínimos (R\$ 2.020,00 até R\$ 2.525,00)	24	24
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 3.030,00 até R\$ 5.050,00)	39	39
De 11 a 20 salários mínimos (R\$ 5.555,00 até R\$ 10.100,00)	14	14
Acima de 21 salários mínimos (R\$ 10.605,00)	4	4
Na respondeu	-	-
Total	101	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

Essa situação relativa à renda familiar tem consequências no processo de escolarização, pois 73% dos entrevistados declararam que estudaram em escolas públicas, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Apenas 8% disseram que sempre estudaram em escola privada durante esses dois níveis de ensino. Os demais, 9%, estudaram parte em escolas da rede privada e parte escolas da rede pública de ensino.

Quanto ao nível de escolaridade dos seus pais, a maioria cursou apenas o ensino fundamental, com 49% das respostas, seguido de ensino médio, com 39% das respostas. Quanto à escolaridade das suas mães, informaram que possuem os mesmos níveis de escolaridade dos seus pais, mas com percentuais um pouco diferentes: 36% em cada um desses dois níveis de escolaridade. Apenas 7% dos pais e 9% das mães dos entrevistados possuem curso superior completo, como mostra o Quadro 43. Esta situação permite dizer que, majoritariamente, esta IES atende alunos que se caracterizam por ser a primeira geração de suas famílias que cursa o ensino superior.

QUADRO 43 – Nível de Escolaridade dos Pais

Nível de Ensino	Pai		Mãe	
	Respostas	%	Respostas	%
Ensino Fundamental Incompleto	32	32	33	33
Ensino Fundamental Completo	17	17	13	13
Ensino Médio Incompleto	14	14	9	9
Ensino Médio Completo	25	25	27	27
Ensino Superior Incompleto	3	3	5	5
Ensino Superior Completo	7	7	9	9
Pós-graduação	0	0	1	1
Não respondeu	3	3	4	4
Total	101	100	101	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

O nível de renda associado à escolaridade dos pais permite classificar os alunos dessa IES, de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil, como pertencentes à Classe C e com uma parcela em transição para a Classe B-2. Outra evidência da situação socioeconômica dos entrevistados pode ser encontrada nas respostas obtidas para a pergunta sobre viagens ao exterior. Apenas quatro alunos declararam que já viajaram para fora do país. Dois disseram ter viajado para exterior mais de uma vez, mas todas por motivos profissionais. Outros dois declararam que viajaram a passeio.

A situação socioeconômica apresenta implicações no modo como os entrevistados vislumbram o seu futuro profissional após concluir o curso. As informações coletadas indicam que 25% pretendem iniciar a carreira por meio de um programa de *trainee*. Apenas 6% disseram que têm por objetivo serem efetivados nas empresas onde estão realizando o estágio. A maioria, 38% das respostas, indicou a alternativa que apontava para manter o emprego ou serem promovidos na empresa onde trabalham. Outros 32% das respostas estão concentrados na opção “outros” e especificaram vários interesses: abrir um negócio próprio, prestar concurso público, continuar ou manter o negócio da família. O Quadro 44 mostra o modo como planejam o seu futuro profissional.

Quadro 44 – Destino Profissional

Como planejam iniciar a carreira	Respostas	%
Entrar em uma empresa por meio de um programa de <i>trainee</i>	25	25
Ser efetivado na empresa onde está estagiando	6	6
Manter ou ser promovido no emprego atual	38	38
Outros	32	32
Não responderam	-	-
Total	101	100

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

A concentração de respostas nas alternativas que indicavam manter o emprego e na opção “outros”, pode ser reflexo da situação profissional dos alunos desta IES, que já trabalhavam no momento em que iniciaram o curso superior e alguns se encontram em uma faixa etária ligeiramente superior a esperada para este nível de ensino, o que pode sugerir que apresentam um outro tipo de preocupação no momento de vida em que se encontram, ou seja, já se sentem como trabalhadores e, portanto, não se veem mais como iniciantes na vida profissional. Poderiam ser enquadrados em uma categoria que pode ser definida como trabalhadores-estudantes.

6.4.2. Como eles se Informam

Procurou-se, também, averiguar quais as fontes de informações utilizadas pelos alunos da IES: as respostas indicam que utilizam as cinco fontes que foram apresentadas no questionário elaborado: Internet, televisão, rádio, jornais e revistas, com percentuais diferentes para cada uma delas, mas com o rádio não figurando entre as três mais apontadas.

Quando questionados sobre a principal fonte de informação utilizada, a Internet aparece com 66% das respostas. Mas, na realidade, são os noticiários transmitidos pelas emissoras de televisão, assistidos por 74% dos entrevistados,

que se caracterizam como a principal fonte de informação utilizada pelos alunos dessa IES.

Utilizam a Internet basicamente para: verificar e-mail, 90%; realizar trabalhos escolares, 66%; entrar em *sites* de relacionamento como Orkut, MSN, Skype, com 50%. A Internet, como fonte de informação para ter acesso às notícias só aparece em quarto lugar e é utilizada por 34% dos entrevistados. O Quadro 45 mostra uma síntese dos assuntos de maior interesse quando leem jornais, revistas ou assistem à televisão.

QUADRO 45 - Os Três Assuntos de Maior Interesse na Mídia

Assuntos	Televisão		Jornais		Revistas	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Negócios	-	-	-	-	12	43
Política	-	-	-	-	-	-
Cultura	-	-	22	61	9	32
Economia	-	-	28	78	12	43
Esporte	34	37	-	-	-	-
Notícias da Cidade	-	-	25	69	-	-
Filme	55	60	-	-	-	-
Noticiário	74	80	-	-	-	-
Não respondeu	3	-	-	-	-	-
Número de usuários	92	92	36	32	28	28
Total da amostra	101	100	101	100	101	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

6.4.3. Como eles (re) agem ao que é ensinado na escola

Os livros também foram considerados como fonte de informação e, para verificar o hábito de usos desta fonte, a pergunta formulada pedia que indicassem os nomes dos dois livros que leram no último ano, sendo-lhes explicado para não considerarem os livros indicados pelas disciplinas que estavam cursando na ocasião que decidiram lê-los. Foram 77 respostas positivas. O Quadro 46 apresenta os títulos indicados que, da mesma forma dos casos anteriores, foram checados para verificar a exatidão do título e classificados em quatro categorias: literatura, auto-ajuda, negócios e outros.

QUADRO 46 - Livros Lidos

Literatura	Auto-ajuda	Negócios	Outros
A cabana	O monge e o executivo	A meta	O Príncipe
Crepúsculo	O vendedor de sonhos	Como manter sua empregabilidade	A Arte da Guerra
A menina que roubava livros	Nunca desista do seu sonho	Fronteira Digital	A casa favorita de Deus
Anjos e demônios	O mágico poder da mente	Mais tempo, mais dinheiro	A minha profissão é andar
Harry potter	Os Segredos de uma mente milionária	Como se tornar um líder	Bastardos Inglorios
O menino do pijama listrado	10 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes	O Empreendedor minuto	Código da Vida
Admirável mundo novo	Casais inteligentes enriquecem juntos		A luz no fim do túnel
Lua nova	Como Fazer Amigos e Influenciar Pessoas		Nada fica sem respostas
Ninguém é de ninguém	Mulheres boazinhas não enriquecem		Novamente Juntos
O caçador de Pipas	O poder do amor		Porque os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor
1984	Seja líder de si mesmo		Só as mães são felizes
As Brumas de Avalon			Tudo têm seu preço
Cidade do Sol			Um amor de verdade
O Código Da Vinci			Vencendo o passado
Memórias de uma Gueixa			Vida em Família
O apanhador no campo de centeio			
Avodezanove e o segredo soviético			
A casa			
A loucura de Deus			
A mansão da pedra torta			
A Marca de uma Lágrima			
Amanhecer			
Atlantis			
A Bicicleta Azul			
Brisingr			
Caçador de Pipas			
Cidade de deus			
Eldest			
Ensaio sobre a cegueira			
Uma Fênix em Praga			
O guardião de memórias			
Hamlet			

continua

continuação - **QUADRO 46 - Livros Lidos**

Literatura	Auto-ajuda	Negócios	Outros
Marcada			
Meu pé de laranja lima			
O fantasma no espelho			
O Mundo Segundo Garp			
O Xangô de Baker Street			
Ofensas pessoais			
Traída			

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

Para a pergunta que tinha por objetivo identificar os que foram ao teatro no último ano, obteve-se 24 respostas positivas, mas 7 respostas, ou 29%, não se lembraram do nome do espetáculo assistido.

Novamente, nesse grupo aparece um percentual em torno de 30%, o que mostra que uma parte significativa das pessoas, quando colocadas na condição de espectadores, não consegue se lembrar do nome da peça assistida, o que pode caracterizar-se como uma regularidade uma vez que nos outros dois casos analisados anteriormente encontrou-se percentual semelhante.

A questão que buscou informações sobre o tempo de estudo extraclasse permitiu constatar que 67% dos entrevistados declararam que só assistem às aulas ou estudam no máximo duas horas por semana. Somado aos outros 28% que disseram que estudam entre duas e cinco horas por semana, chega-se a um total de 95% dos entrevistados que estudam em média uma hora semanal, como mostra o Quadro 47.

QUADRO 47 – Tempo Dedicado para Estudar Extraclasse

Tempo por semana	Número	%
Não estudo. Só assisto às aulas	29	29
Até duas horas	38	38
De três a cinco horas	28	28
Se seis a oito horas	3	3
Mais de oito horas	3	3
Total	101	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Uma outra questão procurou investigar como realizam os trabalhos em grupos. Aqui, também, foi possível constatar que 51% dos entrevistados indicaram as opções que não se caracterizam propriamente como trabalho em grupo. No entanto, 47% dos entrevistados indicaram que todos os membros do grupo se reúnem e fazem conjuntamente o trabalho. Este percentual, não foi encontrado nos outros dois casos analisados anteriormente, por este motivo, chamou a atenção e verifica-se que é incongruente com esta resposta obtida sobre o tempo médio dedicado aos estudos extraclasse. Nessa IES, não foi possível esclarecer os motivos dessa resposta. Mas isto sugere que houve uma preocupação dos alunos em passar uma imagem de si diferente da real. O quadro 48 mostra as respostas obtidas para esta pergunta.

QUADRO 48 – Como São Realizados os Trabalhos em Grupo

Estratégia dos alunos para realizarem os trabalhos em grupo	Número	%
Cada membro do grupo fica responsável por elaborar uma parte e um fica encarregado pela organização final.	35	35
Todos os membros do grupo se reúnem e discutem e realizam o trabalho como um todo.	47	47
Um dos membros faz uma primeira redação que é repassada para os outros fazerem sugestões que são incorporadas à versão final.	2	2
Como são trabalhos de diversas disciplinas, cada membro do grupo fica responsável pelo trabalho de uma disciplina.	16	16
Eu prefiro trabalhar sempre sozinho	1	1
Não respondeu	-	-
Total	101	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

6.5. Considerações sobre o Terceiro Caso

Os dados sobre o terceiro caso, tomado como objeto de estudo nessa pesquisa, refere-se a um curso de Graduação em Administração ministrado por uma instituição universitária que atua em Ensino em quatro grandes áreas: CAN – Ciências Administrativas e de Negócios, CBS – Ciências Biológicas e da Saúde, CHS – Ciências Humanas e Sociais e CETEC – Ciências Exatas e Tecnologia.

Por ser uma instituição universitária cumpre o preceito constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que ocorrem nas atividades de pós-graduação realizadas nas áreas, denominadas internamente, CBS – Ciências Biológicas e da Saúde, CHS – Ciências Humanas e Sociais e CETEC – Ciências Exatas e Tecnologia. No entanto, o curso analisado está vinculado a área de Ciências Administrativas e de Negócios, que tem a sua atuação restrita aos cursos de graduação e sequenciais; em consequência disso, além da inexistência de projetos de pesquisa e extensão, possui um quadro docente com uma titulação menor do que a exigida para a atuação nos programas de pós-graduação e sua ação assemelha-se à dos centros universitários e faculdades isoladas.

Trata-se de uma instituição de ensino integrada à região onde esta instalada, há uma demanda relativamente alta para o curso pesquisado, uma vez que se constatou que havia 2.255 alunos matriculados, distribuídos nos quatro *campi* existentes na cidade de São Paulo; apesar disso, não são preenchidas todas as vagas autorizadas pelos órgãos oficiais.

Decorrente dessa situação, o curso pesquisado funciona nos períodos diurno e noturno e as salas são preparadas para receber até 130 alunos, mas nem todas possuem este número. Nas que contêm a capacidade máxima de alunos, as aulas são ministradas com o auxílio de equipamento de som. A mensalidade escolar possui um valor relativamente baixo, se tomados como referência o valor da mensalidade dos cursos analisados nos outros dois casos. É o número de alunos e o valor relativamente baixo da mensalidade que permitem dizer que se trata de um caso que ilustra a formação massificada dos bacharéis em Administração.

Ao analisar o currículo do curso, que já se encontra ajustado às mudanças impostas pelas DCNs, constatou-se que está organizado com a carga horária

mínima estabelecida, ou seja, 3.000 horas. Merece registrar que, dos quatro cursos analisados, este é o único que se organizou desta maneira, ou seja, dentro do limite mínimo de carga horária.

As particularidades encontradas na grade curricular são duas: uma refere-se ao uso da tecnologia de EAD – Ensino a Distância, para o desenvolvimento de 600 horas de aulas, concentradas basicamente nas disciplinas de Formação Básica, mas há, também, algumas dos Conteúdos de Formação Profissional que utilizam esta tecnologia. A outra é a possibilidade de os alunos do curso de Graduação cursarem 320 horas de disciplinas dos Conteúdos de Formação Profissional, selecionadas previamente pela coordenação do curso, em outros cursos da universidade.

Ao analisar a grade curricular, constatou-se que há um equilíbrio entre as cargas horárias definidas entre as quatro áreas funcionais da Administração, com 120 horas para Administração Mercadológica, Administração Financeira e Administração de Recursos Humanos e 180 horas para Administração da Produção e Operações, o que permite classificá-lo como um curso de formação geral em Administração, sem estar direcionado para nenhuma linha de formação específica.

Uma análise mais geral apontou que, na grade curricular, encontra-se a disciplina Jogos de Empresa e o Trabalho de Graduação como duas atividades que podem ser consideradas como adequadas para o desenvolvimento das competências profissionais. A primeira, por utilizar *softwares* que criam situações administrativas que, para serem resolvidas ou equacionadas, exigem que o aluno mobilize os conhecimentos disciplinares e, portanto, permitem o desenvolvimento das competências.

Já o segundo, o Trabalho de Graduação, é uma atividade que, em tese, apresenta, também, esta possibilidade, pois o aluno deve escolher o tema em que

tem interesse de aprofundar conhecimentos, realizar uma pesquisa ou um trabalho de natureza teórica e apresentá-lo por escrito utilizando-se da linguagem acadêmica. No entanto, a sistemática utilizada pela IES reduz o potencial de desenvolvimento das competências por meio desta atividade, uma vez que, por questões de natureza de gerenciamento do curso, há um limite de 10 trabalhos por sala, e isto se transforma em uma atividade em grupo, formado por até 13 alunos. Trata-se de uma situação problemática quando se considera o modo como os trabalhos em grupos são realizados pelos alunos, como ficou demonstrado nos dados coletados sobre esse assunto.

Além disso, a carga horária definida para o trabalho de graduação refere-se apenas aos conteúdos das disciplinas Trabalho de Campo I e II, nas quais ocorrem as orientações sobre o modo e a metodologia de coleta de dados. Não há nenhuma estimativa do tempo necessário para a elaboração do trabalho. Agrava esta situação o fato de o levantamento, por ser realizado na organização onde trabalha um dos membros do grupo, é considerado, também, como as horas destinadas ao Estágio Curricular, que não consta da grade, mas é uma exigência incluída no projeto pedagógico.

Tudo isso sugere uma visão econômica da ação educacional, centrada na carga horária total do curso, como elemento orientador de tudo o que se refere à dinâmica do binômio ensino-aprendizagem, e indica, também, uma ação escolar pautada em um dos componentes do binômio ensino-aprendizagem, o que reduz as possibilidades de um trabalho de formação integral do aluno, uma vez que não apresenta implicações para o modo como ele se relaciona com o que é ensinado na escola.

Para essa IES, ao que parece, o conceito de competência caracteriza-se como um desempenho superior, muito semelhante aos primeiros estudos norte-americanos dos anos de 1970, cuja baliza é a noção de cargo. As implicações disso são explicitadas nas competências definidas, que na realidade são habilidades que, como já foi dito, refere-se ao “saber-fazer”, e é considerada como o nível mais elementar das competências, na literatura adotada como referência para orientar a análise dessa pesquisa.

Ao analisar os dados coletados sobre os alunos, identificou-se que apresentam uma relativa adequação na relação idade / série, com um percentual pequeno acima da faixa etária esperada para esse nível de ensino. Entretanto, trata-se de um grupo que pode ser caracterizado como trabalhador-estudante, uma vez que 88% dos entrevistados informaram que trabalham, sendo que 80% já trabalhava no momento em que ingressou no ensino superior.

Quando ao nível de renda, identificou-se uma concentração nos níveis de renda situados até 10 salários mínimos, o que permite classificá-los, de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil, como pertencentes à Classe C e com uma parcela em transição para a Classe B-2. Esta situação socioeconômica tem implicações no processo de escolarização desses alunos, uma vez que a maioria declarou que estudou os ensinos fundamental e médio sempre em escolas da rede pública de ensino e apenas 8% informaram que estudaram em escola privada. Portanto, trata-se de um grupo que só conseguiu ingressar em uma escola privada no ensino superior.

No que diz respeito à escolaridade dos pais e mães, identificou-se que a maior parte cursou os ensinos fundamental e médio, o que permitem caracterizar os

alunos dessa IES, como a primeira geração de suas famílias que tiveram condições de acesso ao ensino superior.

Constatou-se, também, que os alunos utilizam várias fontes de informação, mas que o acesso às notícias ocorre basicamente por meio dos noticiários transmitidos pelas emissoras de televisão. São usuários de Internet para verificar e-mails, fazer trabalhos da escola e entrar em *sites* de relacionamento. Os jornais e revistas, também, podem ser considerados como uma fonte de acesso às notícias, mas para um grupo mais restrito de alunos, ou seja, para 32% e 28% dos entrevistados, respectivamente.

Diferentemente do que se pensa deles, verificou-se que uma parte possui o hábito de ler, pois 77% deles informaram que leram pelo menos um livro no último ano, cujos títulos foram conferidos com os catálogos das editoras e classificados em quatro categorias: literatura, auto-ajuda, negócios e outros.

Constatou-se, também, que uma parcela menor eventualmente vai ao teatro, pois 24% deles informaram que assistiram a um espetáculo teatral no último ano; no entanto, 29% não foram capazes de lembrar o nome da peça a que assistiu. Como se trata de uma constatação já verificada nos casos analisados anteriormente, julgou-se necessário registrar tal fato, uma vez que, ao que parece, tende a se caracterizar como uma regularidade que pode ser explicada pela diferença de envolvimento entre essas duas manifestações culturais.

Quando se buscou conhecer o modo como se relacionam com o que é ensinado na escola, constatou-se que se trata de um grupo que apresenta um baixo comprometimento, pois dedicam pouco tempo para os estudos extraclasse, uma vez que o maior número das respostas se concentraram nas alternativas: “Só assisto às aulas” ou “Estudo até 2 horas por semana”, ou seja, estudam muito pouco.

No que diz respeito aos trabalhos em grupo, 51% informaram que adotam como prática dividir os trabalhos solicitados para que um dos membros do grupo não faça o trabalho sozinho. Outros 47% informaram que o grupo se reúne e realiza o trabalho como um todo. Tal fato constitui uma incongruência em relação às horas dedicadas para os estudos extraclasse, mas não se conseguiu obter dados complementares que permitissem entender o motivo pelo qual apareceu esse percentual de respostas.

O conjunto de informações obtidas permite formar um quadro completo sobre o curso analisado:, ao que parece, centra em uma concepção econômica de ensino, que é determinada pela carga horária do curso, ou seja, a ação educacional é limitada às horas do curso, com isso há uma centralidade em um dos componentes do binômio ensino-aprendizagem, que exclui o comprometimento do aluno com o seu processo de aprendizagem, contribuindo para manutenção do *habitus* desenvolvido pelo aluno.

Esse curso é representativo de um modo de pensar o ensino, segundo os três estados do capital simbólico formulado por Bourdieu (1998): tendo em vista o papel da escola como transmissora dos capitais simbólicos objetivados, isto é, aqueles conhecimentos valorizados socialmente, a ação escolar deve fazer com que o processo de ensino-aprendizagem permita transformá-lo em capital simbólico incorporado, com tudo que implica em termos de envolvimento do aluno para que isso aconteça. Só depois disso, é que esses capitais simbólicos são transformados em capitais simbólicos institucionalizados, representados pelo diploma emitido.

Um diploma sem a garantia de o capital simbólico ter sido incorporado coloca em risco o valor social atribuído ao capital simbólico institucionalizado, sendo que as consequências disso estão presentes na hierarquização que o mercado de trabalho

faz das escolas, o que pode significar, também, uma maior ou menor facilidade de acesso aos trabalhos mais valorizados socialmente.

Isso implica na construção de um projeto pedagógico no qual estejam explícitos os conhecimentos a serem transmitidos e as competências ou habilidades a serem desenvolvidas. Mas isto não basta: é fundamental que, também, estejam explicitadas as ações educacionais a serem desenvolvidas para que essas duas atribuições sejam cumpridas. Para isto, há um pressuposto básico: dimensionar o quanto de esforço o aluno deverá fazer para que o processo educacional ocorra de fato. A carga horária do curso se concretiza em torno desses elementos.

Mas retomando o conceito de “contrato” presente nos primórdios do debate sobre competência, os dados coletados e analisados sugerem que esse curso está organizado utilizando uma concepção de escola apenas como transmissora de informação, o que se caracteriza como um contrato no qual os alunos possuem poucas atribuições, o que, conseqüentemente, os permite manter o *habitus* de não se envolverem com a sua aprendizagem.

7. O QUARTO CASO: A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR COMO AÇÃO SOCIAL

A quarta IES que aceitou participar dessa pesquisa está localizada na periferia da cidade de São Paulo, em uma região que, pela divisão administrativa da cidade, é denominada zona Leste II. Chegando-se àquela região é fácil localizá-la, pois a distância avistam-se dois prédios que se destacam na paisagem formada por ruas estreitas e casas simples: um hospital e uma faculdade construídos próximos, mas em lados opostos da mesma rua.

O prédio onde funciona a faculdade é uma construção discreta, com aproximadamente cinco andares, pintada em dois tons de bege. As janelas dos andares são protegidas por *brises*, que permitem a entrada da claridade, mas protege da luz solar. Esses elementos são pintados em um tom um pouco mais claro do que a pintura das paredes. Toda a construção, apesar de discreta, se destaca das demais edificações em seu entorno, não só pelo estado de conservação, mas também, pela qualidade do material empregado na sua construção.

No trajeto entre a recepção e o terceiro andar, local onde está localizada a sala dos coordenadores dos cursos, é possível observar as instalações: piso de granito e, em vários lugares, quadros com imagens religiosas. As instalações são sóbrias e muito bem cuidadas.

Os dois empreendimentos avistados a distância e muito próximos – o hospital e a faculdade – citados acima são administrados por freiras de uma ordem religiosa, que iniciaram as suas atividades educacionais no Brasil na década de 1920, quando conseguiram autorização dos órgãos oficiais de ensino para instalar uma faculdade, em uma outra região da cidade de São Paulo, para ministrar os cursos de música e artes.

Nos anos de 1960, esta congregação religiosa iniciou um trabalho assistencial na zona leste da cidade, com a construção de uma casa de saúde e, devido à falta de mão-de-obra especializada, conseguiu autorização para instalar uma escola destinada à formação de técnicos e auxiliares para os serviços de enfermagem. Na década de 1990, o trabalho na área educacional se expandiu e começou a funcionar naquele local uma unidade de ensino superior que, do ponto de vista legal, se caracterizava como uma extensão da faculdade que já funcionava, desde os anos de 1920, em outra região da cidade.

Essa vinculação com uma ordem religiosa torna possível classificá-la como uma Instituição Comunitária, o que deixa algumas marcas na forma de atuação da IES, pois, em diversos momentos da entrevista com o coordenador de curso, apareceram elementos que indicavam a participação de líderes de associações locais em alguns dos órgãos colegiados da mantenedora. Houve referências a sugestões feitas por representantes das empresas da região, representantes das associações de moradores e de trabalhadores, além de convênios com

organizações não-governamentais para o atendimento das populações por elas assistidas.

Nesse *Campus* são ministrados os cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e o de Tecnologia em Radiologia. São oferecidos, também, cursos de Pós-Graduação, em nível de especialização, além de outros cursos de extensão e um programa de residência multiprofissional em saúde da família.

Nas áreas de Administração e de Ciências Contábeis constam do catálogo os seguintes cursos de pós-graduação: Controladoria Decisória, Gestão da Qualidade, Gestão de Negócios, Gestão Econômico-Financeira de Empresas. Na área de Educação há o curso de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Profissionalizante na área de Saúde. Na área de Enfermagem são ministrados os cursos de Enfermagem em Cuidados Intensivos, Enfermagem Neonatológica, Enfermagem Obstétrica, Enfermagem Pediátrica e Gerenciamento de Unidades de Serviços de Enfermagem. Na área de Radiologia há o curso de Especialização em Radiologia e o de Tomografia Computadorizada e Ressonância Magnética.

7.1. O curso de Administração

O curso de graduação em Administração desta IES teve o seu funcionamento autorizado pelas autoridades de ensino no final da década de 1990. Inicialmente, previa-se o seu funcionamento no *Campus* localizado na outra região da cidade que, no entendimento dos dirigentes da escola, está em um local onde os moradores possuem um nível socioeconômico mais adequado para este curso. No entanto, não conseguiram montar nenhuma turma, apesar de terem insistido, durante dois anos, em realizar exames para selecionar alunos para esse curso.

Em função disso, houve a decisão no final do ano 2000, de realizar um processo seletivo para instalar o curso no *Campus* localizado na zona leste da cidade, que já oferecia cursos superiores em outras áreas. Assim, a primeira turma do curso iniciou o seu funcionamento no início de 2001. Há um total de 100 vagas disponíveis, 50 são para o ingresso no primeiro semestre e as outras 50 são para novos alunos que iniciam o curso no segundo semestre de cada ano.

A relação candidato/vaga é baixa, inscrevendo-se para o processo seletivo um número de candidatos menor do que o número de vagas disponíveis, o que caracteriza a seleção como classificatória. Além disso, de acordo com os dados coletados, no primeiro semestre há uma procura maior do que no segundo semestre. Para o vestibular do meio do ano já ocorreram situações em que os grupos de ingressantes eram formados por menos de 10 alunos. Mesmo assim, a direção da faculdade decidiu autorizar o funcionamento da nova sala.

No entendimento da coordenação do curso, há dois fatores que dificultam a montagem das turmas: um deles é a ausência de divulgação do curso, que é relativamente novo naquele *campus* e o fato de os dirigentes da IES não terem por hábito investir na divulgação dos cursos. Uma das poucas ações realizadas com esta finalidade ocorreu ao final do ano de 2009, e consistiu em um *folder* acompanhado de uma mensagem no contracheque dos funcionários do hospital, administrado pela mesma ordem religiosa, informando sobre o curso de Administração.

O outro fator considerado como dificultador é o valor da mensalidade fixado em R\$ 649,00, que pode ser considerado alto, tendo em vista o poder aquisitivo da população daquela região da cidade. Para contornar este problema, a IES firmou convênio com duas ONGs – Organizações não Governamentais – uma ligada a um

movimento de afro-descendentes e a outra, a um movimento social de trabalhadores. Os alunos encaminhados pelas duas organizações recebem um desconto de 50% sobre o valor de mensalidade e, com isso, pagam R\$ 324,50 por mês.

Essas duas ações surtiram efeito e no processo seletivo realizado para o ingresso no primeiro semestre de 2010 contou-se, pela primeira vez, com um número ligeiramente superior de candidatos em relação ao número de vagas oferecidas. Trata-se, portanto, de um curso que, apesar de quase dez anos de funcionamento, ainda se encontra em fase de consolidação.

Na última avaliação do ENADE, realizada em 2006, obteve o conceito dois. Apesar desse resultado, há uma orientação da direção da instituição para não se realizar nenhum curso com a finalidade de preparar os alunos para participarem dessa avaliação oficial. Entendem que esse exame deve refletir o que os alunos aprenderam durante o curso e não deve ser o resultado de uma atividade realizada especificamente para se obter uma avaliação melhor.

Apesar da dificuldade de recrutar alunos para esse curso, a IES não está vinculada aos programas oficiais de bolsa – ProUni e FIES - Financiamento Estudantil. Esta situação explica-se pelo fato de ser uma organização comunitária, sem fins lucrativos e, portanto, dispensada do pagamento de alguns tributos, característica esta que inviabiliza a sua participação nesses programas, uma vez que neles o valor a ser repassado pelo Estado para as escolas participantes ocorre por meio de abatimento nos impostos a serem pagos.

Nessa IES, o curso de Administração é gerido pelo coordenador, que conta com o apoio de um órgão colegiado denominado Núcleo Docente Estruturante, que é composto por professores com título mínimo de mestre. Esse colegiado é

responsável pelo planejamento estratégico do curso. As discussões nesse grupo encaminham-se no sentido de fixar o prazo de 10 anos para mudar esta situação, ou seja, daqui a três avaliações do ENADE o conceito deverá ser quatro. A ação proposta para isso consiste em aumentar o número de candidatos que se inscrevem no vestibular de modo que a escola tenha possibilidade de selecionar candidatos melhor preparados para cursar este nível de ensino.

O curso funciona apenas no período noturno e os alunos que frequentam, como será visto mais adiante, já exercem uma atividade profissional.

O projeto pedagógico, de acordo com os dados coletados, foi ajustado em 2008, para atender às exigências das Diretrizes Curriculares e consistiu basicamente em suprimir as duas habilitações que existiam anteriormente e incluir uma carga horária destinada aos Conteúdos de Formação Complementar. Com isso, o curso ficou com 3.620 horas e com a estrutura curricular mostrada no quadro 49.

Quadro 49 - Carga Horária do Curso por Tipo de Conteúdo

Tipo de Conteúdo	Carga Horária	%
Conteúdos de nivelamento	240	7
Conteúdos de Formação Básica	920	25
Conteúdos de Formação Profissional	1.600	44
Conteúdos de Métodos Quantitativos e Suas Tecnologias	200	6
Conteúdos de Formação Complementar	200	6
Estágio Curricular Supervisionado	380	10
Trabalho de Graduação	80	2
Total de carga horária do curso	3.620	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

O que chama a atenção é o aparecimento de um conjunto de conteúdos destinado ao nivelamento dos alunos. De acordo com os dados obtidos, isso se explica pelo fato de a maior parte dos alunos ingressantes já estarem fora da escola, por um período superior a cinco anos. Além disso, constataram que apresentam dificuldades nas disciplinas cujos conteúdos exigem os conhecimentos básicos de matemática. Outra deficiência apontada diz respeito à dificuldade de leitura e

entendimento de texto. Para ajudá-los a superá-las, tomou-se a decisão de incluir as disciplinas: português básico, matemática básica e informática instrumental. Todas localizadas no primeiro semestre do curso.

Uma característica da grade curricular dessa IES é a presença de um número grande de disciplinas com 40 horas. Do total de 60 disciplinas que compõem o curso, 71% possuem carga horária fixada em 40 horas e 29% com carga horária de 80 horas. Soma-se a esta particularidade, o fato de, no grupo classificado como outros conteúdos de formação profissional, haver uma diversidade de temas que são tratados com esta carga horária. Além disso, muitos deles - Novos Paradigmas em Administração, Administração Contemporânea, Teoria das Organizações, entre outros - podem ser considerados mais teóricos e, portanto, exigem uma disponibilidade de tempo maior para serem desenvolvidos de modo adequado. Tal informação pode se tornar significativa quando associada ao perfil dos alunos que frequentam este curso: segundo as informações coletadas, possuem uma formação escolar frágil.

O Quadro 50 apresenta a grade curricular detalhando as disciplinas dos quatro conjuntos de conteúdos fixados pela DCN para o curso de Graduação em Administração e as respectivas cargas horárias fixadas. Além disso, mostra a presença do estágio curricular e do Trabalho de Graduação como componente curricular.

Quadro 50 - Grade Curricular

CONTEÚDOS	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
CONTEÚDOS DE NIVELAMENTO				
Nivelamento	Matemática Básica	80		
	Português Básico	80		
	Informática Instrumental	80		
		(A) 240	100	7

continua

continuação – **Quadro 50 - Grade Curricular**

CONTEÚDOS	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL				
Outros Conteúdos Profissionalizantes	Fundamentos de Administração	40		
	Teoria Geral de Administração	40		
	Administração Contemporânea	40		
	Teoria das Organizações	40		
	Planejamento Estratégico	40		
	Processos Organizacionais	40		
	Gestão de Sistemas de Informação	80		
	Ética e Responsabilidade Social	40		
	Relações Internacionais	40		
	Empreendedorismo e Inovação	80		
	Novos Paradigmas em Administração I	40		
	Novos Paradigmas em Administração II	40		
	Gestão Pública e do Terceiro Setor	40		
	Gestão de Negócios na Internet	40		
	Gestão de Projetos	40		
	Gestão Ambiental	40		
	Gestão de Crises	80		
Gestão de Serviços	40			
	Subtotal	840	51	
Administração Financeira	Gestão Financeira das Empresas	80		
	Orçamento Empresarial	80		
	Mercado de Capitais	40		
	Subtotal	200	13	
Administração Mercadológica	Fundamentos de Marketing	80		
	Gestão de Marketing	80		
	Estratégia de Marketing	40		
	Subtotal	200	13	
Administração de Produção	Gestão da Cadeia de Suprimentos	40		
	Gestão de Materiais	40		
	Gestão da Produção	80		
	Gestão da Qualidade	40		
	Subtotal	200	13	
Administração de Recursos Humanos	Gestão de Pessoas	80		
	Prática e Desenvolvimento na Gestão de Pessoas	80		
		Subtotal	160	10
Total de Conteúdos de Formação Profissional		(B) 1.600	100	44
CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA				
Humanas	Filosofia	40		
	Antropologia	40		
	Fundamentos de Sociologia	40		
	Fundamentos de Psicologia	40		
	Comunicação e Expressão	80		
	Sociologia das Organizações	40		
	Psicologia das Organizações	40		
	Projeto de Pesquisa Científica	80		
		400	44	

continua

continuação – **Quadro 50 - Grade Curricular**

CONTEÚDOS	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
CONTEUDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA				
Direito	Fundamentos de Direito	40		
	Instituições de Direito Público e Privado	40		
	Direito Tributário	40		
	Direito Comercial	40		
	Direito Trabalhista	40		
		200	22	
Economia	Fundamentos de Economia	40		
	Microeconomia	40		
	Macroeconomia	40		
	Economia Contemporânea	40		
		160	17	
Contabilidade	Contabilidade Introdutória	80		
	Contabilidade de Custos	40		
	Contabilidade Gerencial	40		
		160	17	
Total de Conteúdos de Formação Básica		(C) 920	100	25
CONTEÚDOS DE MÉTODOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS				
ÁREA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	%	%
Matemática	Matemática Aplicada	40		
	Matemática Financeira	80		
		120	60	
Estatística	Estatística	80		
		80	40	
Pesquisa Operacional	-	-	-	-
Teoria dos Jogos	-	-	-	-
Total de Conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias		(D) 200	100	6
Conteúdos de Formação Complementar Durante todos os semestres do curso (20 horas por semestre) Disciplina optativa Libras		160 40		
	Total	(E) 200	100	6
Estágio Supervisionado Disciplina Estágio Supervisionado I e II		300 80		
	Total	(F) 380	100	10
Trabalho de Graduação Disciplinas TCC I e II		80		
	Total	(G) 80		2
Carga Horária Total (A+B+C+D+E+F+G)		3.620		100

Fonte: Dados de pesquisa (2010)

A distribuição das disciplinas que formam cada um dos conjuntos de conteúdos mostra que há uma predominância daqueles voltados para a formação profissional, com 1600 horas, ou 44% da carga horária total do curso, sendo que 51% dessa carga horária são destinadas aos outros conhecimentos profissionalizantes.

As outras 920 horas são destinadas aos conteúdos das quatro áreas funcionais: Administração Financeira, Administração da Produção e Operações, Administração Mercadológica e Administração de Recursos Humanos. Como se pode observar, há uma distribuição relativamente equilibrada de carga horária entre essas quatro áreas, o que indica que o curso se caracteriza como de formação geral em Administração, sem nenhuma linha de formação específica. O quadro 51 mostra a carga horária atribuída para essas áreas funcionais da administração.

QUADRO 51 – Carga Horária das Disciplinas por Área Funcional

Conteúdos	Administração Mercadológica	Administração Financeira	Administração de Produção e Operações	Administração de Recursos Humanos
Formação Profissional	200	200	200	160
Formação Básicos		160		
Total	200	360	200	160

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

De um modo geral, todos os conteúdos fixados pelas DCNs estão presentes na grade curricular, mas nota-se a ausência de disciplinas relativas à Teoria dos Jogos e à Pesquisa Operacional.

O primeiro desses conteúdos disciplinares – Teoria dos Jogos - permite ser utilizado para o desenvolvimento das competências profissionais, pois há inúmeros *softwares* disponíveis no mercado que podem ser utilizados para esta finalidade e são frequentemente utilizados em disciplinas denominadas simulação ou jogos de empresa e são associadas a estes conteúdos.

Já a ausência dos conteúdos relativos à Pesquisa Operacional pode ser associada à dificuldade de os alunos trabalharem com as temáticas baseadas nos princípios matemáticos.

A grade curricular mostra, também, que essa IES incluiu o Estágio Curricular e o trabalho de graduação como componentes obrigatórios do curso. No tocante ao estágio curricular, fixou-se a carga horária de 380 horas, distribuídas em atividades de duas naturezas: 300 horas foram destinadas para o aluno permanecer em atividade na empresa e outras 80 horas em situação de sala de aula.

Entretanto, devido ao fato de todos os alunos desta IES trabalharem, a solução encontrada foi a mais evidente. Os alunos podem utilizar a sua atividade profissional para computar as 300 horas de estágio que devem realizar, mas devem realizar um trabalho assumindo o papel de consultores empresariais. O relatório de estágio deve apresentar o diagnóstico de um processo organizacional que deve ser descrito e criticado e, na sequência, elaborar e apresentar uma proposta de melhoria ou de modificação do processo escolhido.

Trata-se claramente de aproveitar o estágio curricular para criar uma situação de aprendizagem, que permita a mobilização dos conhecimentos transmitidos durante o curso e sua aplicação na solução de um problema organizacional, o que promove, também, o desenvolvimento de algumas das competências profissionais, esperadas dos formandos no curso de Graduação em Administração.

No entanto, apesar do tempo de permanência na empresa, que é fixada em 300 horas, e das horas destinadas ao conteúdo disciplinar sobre o estágio estarem computadas, não há uma estimativa do tempo necessário para o aluno realizar a reflexão sobre o processo a ser modificado e elaborar o relatório. Cabe registrar que para a elaboração do relatório de estágio o aluno recebe uma dupla orientação: de um representante da empresa e de um professor orientador.

No que diz respeito ao Trabalho de Graduação, ele também se caracteriza como uma atividade que tem a finalidade de desenvolver as competências

profissionais, uma vez que o aluno deve redigir um texto no qual deve mostrar a sua capacidade de reflexão sobre uma questão de natureza administrativa. Em relação a essa atividade, a grade curricular mostra apenas a carga horária destinada a duas disciplinas – TCC I e II -, com um total de 80 horas, sem considerar, também, uma estimativa das horas necessárias à elaboração do trabalho que é realizado sob a orientação de um professor e, após a sua conclusão, é submetido à avaliação de uma banca examinadora.

O modo como é fixada a carga horária para essas duas atividades pode ser revelador do entendimento do papel da escola, isto é, posicionar-se como transmissora de conhecimento, pois não considera o tempo necessário para o aluno refletir sobre o problema que escolheu estudar e as horas necessárias para elaborar a atividade escolar. O interessante é que isso ocorre exatamente nas ações educacionais destinadas ao desenvolvimento das competências profissionais.

No que diz respeito especificamente aos conteúdos de formação complementar, há uma carga horária de 180 horas, distribuída em módulos de 20 horas por semestre e uma disciplina optativa – libras – mas que ainda não foi efetivamente ministrada. As atividades possíveis de serem classificadas nesse grupo estão relacionadas no Quadro 52, com a indicação da sua equivalência em horas, critério adotado para ser computado como componente curricular.

Quadro 52 - Atividades Complementares em Carga Horária

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	LIMITE/ATIVIDADE
Participação em seminários, ciclos de palestras, congressos, conferências, jornadas, encontros científicos, workshop e similares relacionados à área de formação ou áreas afins.	Até 20 horas
Participação em cursos de extensão universitária na área de formação ou áreas afins.	Até 20 horas
Participação em atividades de monitoria supervisionada.	Até 20 horas

Continua

Quadro 52 - Atividades Complementares em Carga Horária

Estágios extracurriculares relacionados à área de formação. As atividades na Empresa Júnior incluem-se neste item. A atividade obrigatória de Estágio Supervisionado não está relacionada com esta atividade.	Até 20 horas
Participação em visitas técnicas assistidas.	Até 8 horas por visita/local
Organização prévia de eventos científicos e participação durante o evento.	Até 20 horas
Participação da Comissão Organizadora de eventos científicos.	Até 10 horas
Apresentação de trabalho de pesquisa em evento científico na forma de pôster ou comunicação oral.	Até 10 horas
Publicação de trabalhos científicos em Anais.	Até 15 horas
Publicação de artigo científico em periódico indexado.	Até 20 horas
Participação em cursos de idiomas ou de informática concomitante ao curso de graduação e/ou em disciplinas não previstas no currículo.	Até 10 horas
Participação e/ou gestão em órgãos de representação estudantil ou de representação discente junto ao Colegiado do Curso.	Até 5 horas
Apreciação de defesas em cursos de graduação e pós-graduação.	Até 4 horas
Participação em grupos de estudos vinculados à pesquisa científica.	Até 10 horas
Participação em atividades desenvolvidas em ONGs, ações comunitárias e associações comunitárias.	Até 10 horas
Participação em cursos ou atividades relacionadas ao aprimoramento cultural (artes plásticas, cênicas, musicais, literárias, cinema, entre outros).	Até 5 horas

Fonte: Dados fornecidos pela IES (2010)

No entanto, de acordo com as informações coletadas, essas atividades devem ser consideradas como possibilidades, pois algumas delas, como Trabalhos de Iniciação Científica, participação em eventos científicos, apresentação de trabalhos em congressos, raramente são realizadas, devido à falta de tempo dos alunos para executar trabalhos dessa natureza. No cotidiano escolar, ocorre uma flexibilização deste rol de atividades com a autorização para serem computadas nesta categoria outras atividades, tais como: ler um livro e apresentar o fichamento; assistir a uma atividade cultural – teatro, cinema, show de músicas –; preparar um relatório sobre um dos conteúdos disciplinares; participar de um projeto de pesquisa junto com um professor. Pode ser computada, também, a participação do aluno em

atividades desenvolvidas pela Empresa Júnior. A autorização para computá-las é regulada pelo conselho gestor do curso.

A visão de um bom curso de Administração, identificada nos dados coletados, indicam que esta IES considera um bom curso aquele que tem como prioridade desenvolver a capacidade intelectual do aluno, mesmo que para isso tenha que reduzir o número de informações a serem transmitidas. No entanto, esse entendimento contrasta com a organização do curso com 60 disciplinas, com a maior parte delas, 71%, com uma carga horária fixada em 40 horas e por algumas das atividades que podem contribuir para desenvolver a capacidade intelectual do aluno não estarem contempladas na grade curricular com a indicação das horas para a sua realização.

7.2. O Entendimento de Competência

Quanto ao entendimento da noção de competência adotado, obteve-se a seguinte resposta: “competência é o resultado de conhecimento, habilidades e atitudes”. Deve-se registrar que esse entendimento é muito próximo da definição apresentada nos manuais de recursos humanos, especialmente nos capítulos que tratam da transformação da área de Treinamento e Desenvolvimento em Universidades Corporativas. Além disso, diferentemente das demais IES que participaram da pesquisa, nessa houve referências a alguns autores que tratam desse conceito e que são utilizados para orientar o trabalho educacional que a escola desenvolve no curso de Graduação em Administração.

Apesar disso, os elementos presentes no entendimento de competência apresentado sugere uma vinculação com psicologia comportamental que, como ficou demonstrado no capítulo dois, se refere às habilidades. Isso pode indicar que a

diferença entre habilidades e competências ainda não esteja suficientemente clara no debate acadêmico.

Independente da matriz teórica presente no entendimento da noção de competência, a escola, em seu projeto pedagógico, fixou doze competências que os seus alunos devem revelar no final do curso. São as mesmas estabelecidas pelas DCNs para os cursos de Graduação em Administração, que são as oito primeiras relacionadas, acrescidas de mais quatro, que são as últimas da lista a seguir, mas que foram incluídas para atender aos objetivos definidos para esse curso.

- 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;
- Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- 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;
- 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;
- 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 capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

- Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.
- Desenvolver a capacidade de atuar nas áreas de Administração Financeira e Orçamentária, Administração Estratégica, Administração de Materiais, Produção e Logística, Administração de Vendas e de Marketing, Administração de Recursos Humanos e Administração de Sistemas de Informações;
- Desenvolver a capacidade de empreender, mobilizando e alocando os recursos necessários para a consolidação de uma determinada situação futura;
- Desenvolver a capacidade de processamento de informações, identificando o grau de importância delas em um determinado contexto e trabalhando-as conforme as necessidades;
- Desenvolver a capacidade de liderança, de orientação de sua equipe de trabalho, avaliando-se e adequando-se às necessidades do perfil do grupo e do cenário vivenciado.

Quando foi solicitado que indicassem as cinco competências consideradas mais relevantes para o projeto educacional da IES, foram selecionadas três que fazem partes das DCNs e duas que são específicas do projeto pedagógico da IES, as quais estão relacionadas a seguir:

- 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;
- 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;
- Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- Desenvolver a capacidade de empreender, mobilizando e alocando os recursos necessários para a consolidação de uma determinada situação futura;
- Desenvolver a capacidade de liderança, de orientação de sua equipe de trabalho, avaliando-se e adequando-se às necessidades do perfil do grupo e do cenário vivenciado.

Explicitadas as competências definidas para serem desenvolvidas nos alunos dessa IES, questionou-se sobre o modo como elas são desenvolvidas. A primeira resposta obtida indica que, naquela instituição, os professores têm autonomia para escolher não só o conteúdo programático da disciplina, respeitando a ementa aprovada pelos órgãos competentes, mas também, em relação à estratégia de ensino que julgar mais adequada para os diversos conteúdos. Mas na resposta obtida foi possível identificar algumas orientações gerais da coordenação do curso sobre a estratégia de ensino adequada à transmissão dos conteúdos. Com base nisso, entendeu-se que os conteúdos devem ser apresentados de modo que fique claro o seu significado no contexto organizacional e deve ser realizada alguma atividade que mostre a sua aplicação nas organizações. Indicou que a situação-problema é a mais adequada.

Mas, também, em resposta a outra pergunta informou que não são todos os professores ligados ao curso que estão preparados para trabalhar com esta estratégia de ensino.

7.3. Os Professores

Nesta IES há 16 professores que ministram aulas no curso de Graduação em Administração. Foram coletados dados sobre todos os professores, com a finalidade de explicitar a sua preparação para o exercício da atividade docente no ensino superior. O quadro 53 apresenta a titulação deste grupo.

Quadro 53 - Titulação dos docentes

Graduação	Número	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Administração	6	-	-	4	2
Engenharias	1	-	1	-	
Direito	3	-	-	3	
Matemática	1	1	-	-	
Língua Portuguesa	1	-	-	1	
Psicologia	1	-	-	1	
Teologia	1	-	-	-	1
Ciências Contábeis	1	-	-	1	
C. da Computação	1	-	1	-	
Total	16	1	2	10	3
%	100	5	13	63	19

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

Estes dados mostram que 82% dos docentes possuem título de mestre ou doutores, dois três docentes declararam possuir o curso de especialização e um possui apenas o curso de graduação. Além disso, com exceção dos professores de Matemática e Língua Portuguesa, todos os demais informaram que possuem experiência profissional nas áreas de formação.

Quanto ao conhecimento específico sobre educação, 50% declarou que não fez nenhum curso sobre este assunto. Os outros 50% declararam que estudaram Didática, como um dos conteúdos do curso de especialização, ou na formação em licenciatura, realizado junto com o curso de graduação, e um informou que fez o mestrado na área de Educação.

Como se pode notar, esta IES conseguiu reunir um grupo de docentes cuja maior parte possui os títulos de mestre ou doutor, sendo que a metade declarou possuir algum conhecimento formal em educação. Mesmo assim, a coordenação do curso entende que há necessidade de uma maior preparação para que eles consigam realizar o trabalho de sala de aula utilizando-se da situação-problema, entendida como a estratégia mais adequada para o desenvolvimento das competências profissionais esperadas dos alunos do curso de Graduação em Administração.

Além disso, na avaliação oficial desse nível de ensino os alunos desta IES obtiveram o conceito dois. Resta saber: quem são estes alunos?

7.4. Os alunos

Nessa IES foram colhidos dados referentes a 68 alunos, ou seja, uma amostra dos alunos matriculados no Curso de Graduação em Administração. Como há ingresso de novos alunos no início de cada semestre, os dados referentes aos alunos do primeiro ano, foram coletados com os ingressantes do segundo semestre de 2009, uma vez que, nesta IES, a atividade de campo da pesquisa foi realizada no começo de março de 2010. A escolha desse grupo do primeiro ano do curso foi considerada mais adequada pelo fato de os alunos já estarem mais familiarizados com o ambiente universitário do que os que ingressaram no primeiro semestre de 2010.

No que diz respeito à faixa etária, verificou-se uma maior concentração entre alunos com idades entre 25 a 29 anos e até com idade superior a 35 anos. Pois é nesse intervalo que se concentram 69% das respostas, confirmando a informação dada pela coordenação do curso sobre a maior parte dos alunos ingressarem no ensino superior após mais de 5 anos fora da escola. A concentração nessa faixa etária tem reflexo, também, no estado civil, pois 29 alunos, ou 47% da amostra, declararam serem casados ou separados ou outros. Desses, 27 disseram que já têm filhos. O Quadro 54 mostra a relação idade / série.

QUADRO 54 - Relação Idade / Série

Idade	Série	1^a	2^a	3^a	4^a	total	%
Até 18 anos		1	-	-	-	1	1
De 19 a 24 anos		7	5	6	2	20	29
De 25 a 29 anos		4	7	9	5	25	37
De 30 a 34 anos		9	2	4	2	17	25
Mais de 35 anos		3	1	1	-	5	7
	Total	24	15	20	9	68	100

Fonte: Dados de pesquisa (2010).

7.4.1. O nível socioeconômico

A idade e o estado civil refletem, também, na informação sobre renda individual e renda familiar, pois em muitos casos essas duas informações são iguais, indicando com isso, que o rendimento percebido por alguns alunos se constitui como o único componente da renda familiar. O quadro 55 mostra a renda familiar dos alunos dessa IES.

QUADRO 55 – Renda Familiar

RENDA FAMILIAR	Respostas	%
Até três salários mínimos (R\$ 505,00 até R\$ 1.515,00)	19	28
De 4 até 5 salários mínimos (R\$ 2.020,00 até R\$ 2.525,00)	19	28
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 3.030,00 até R\$ 5.050,00)	23	34
De 11 a 20 salários mínimos (R\$ 5.555,00 até R\$ 10.100,00)	4	6
Acima de 21 salários mínimos (R\$ 10.605,00)	0	0
Não respondeu	3	4
	Total	68
		100

Fonte: Dados de pesquisa (2009).

A maior concentração das respostas indica que 56% possuem uma renda familiar entre um e cinco salários mínimos. Outros 34%, entre seis e dez salários mínimos e apenas 6% possuem uma renda familiar entre onze e 20 salários mínimos.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, a maior parte dos alunos são filhos de pais com baixo nível de escolaridade, pois 60% deles informaram que os seus pais e suas mães cursaram apenas o ensino fundamental completo ou incompleto, como mostra o quadro 56. Isso indica que os alunos dessa IES podem ser

considerados como a primeira geração das suas famílias com acesso ao ensino superior, já que apenas dois alunos informaram que os seus pais possuem o ensino superior.

QUADRO 56 – Nível de Escolaridade dos Pais

Nível de Ensino	Pai		Mãe	
	Respostas	%	Respostas	%
Ensino Fundamental Incompleto	28	41	30	44
Ensino Fundamental Completo	13	19	11	16
Ensino Médio Incompleto	6	9	5	7
Ensino Médio Completo	11	16	13	19
Ensino Superior Incompleto	0	0	1	1
Ensino Superior Completo	2	3	0	0
Pós-graduação	0	0	0	0
Não respondeu	8	12	8	12
Total	68	100	68	100

Fonte: Dados de pesquisa (2009).

O nível de renda associado à escolaridade dos pais permite classificar os alunos dessa IES, de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil, com pertencentes à classe C e com uma parcela em transição para a classe B-2, situação permite considerá-los como integrantes da chamada nova classe média emergente brasileira, por fazerem parte de um grupo da população que começa a consumir bens aos quais, até então, não tinham acesso, entre eles à educação ministrada pela rede privada de ensino.

Outra evidência da situação socioeconômica desse grupo de alunos pode ser identificada nas respostas obtidas para a pergunta: você já viajou para o exterior? Foram apenas duas respostas positivas. Mesmo assim as duas respostas indicaram a permanência por um ano em um país estrangeiro para trabalhar e uma viagem de uma semana a um país vizinho para passear.

Esta situação socioeconômica se reflete no modo como esses alunos projetam o seu futuro profissional, como mostra o quadro 57. A maior concentração das respostas, 42%, está na alternativa que indica manter ou ser promovido no

emprego atual. Mas 22% vislumbram a possibilidade de ingressar em uma outra empresa por meio de um programa de *trainee*, que é considerado a via de acesso mais adequada aos níveis gerenciais das empresas; isso pode ser um indício de que para esses alunos o ensino superior representa uma oportunidade não só de manter a situação atual, mas também de ascender socialmente.

Quadro 57 – Destino Profissional

Como planejam iniciar a carreira	Respostas	%
Entrar em uma empresa por meio de um programa de <i>trainee</i>	15	22
Ser efetivado na empresa onde está estagiando	3	4
Manter ou ser promovido no emprego atual	28	42
Outros	22	32
Não responderam	-	-
Total	68	100

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

Os 32% que assinalaram a resposta “outros” indicaram interesses diversos. Mas houve sete que afirmaram ter interesse em abrir um negócio ou manter o negócio da família; quatro manifestaram interesse em conseguir um emprego público; outras respostas foram mais gerais como: trabalhar em um banco, em uma multinacional ou, simplesmente, conseguir um bom emprego ou até mesmo trabalhar como efetivo em uma empresa qualquer.

É interessante observar que o interesse em abrir o próprio negócio manifestado por alguns alunos está ajustado a uma das competências definidas no grupo das cinco mais importantes pela coordenação do curso, que é exatamente o desenvolvimento da capacidade de empreender. As demais respostas indicam basicamente o interesse em conseguir empregos estáveis – concurso público – ou empregar-se em organizações nas quais possam realizar um trabalho de outra natureza – banco ou multinacionais.

Outra informação obtida que pode ser associada ao nível socioeconômico desses alunos refere-se ao processo de escolarização nos ensinos fundamental e médio. Essa IES recebe alunos que estudaram predominantemente em escolas públicas, pois 85% declararam ter cursado todo o ensino fundamental em escola pública, que somados aos 9% que estudaram parte em escola pública e parte em escola privada, formam um contingente de 94% dos alunos egressos de escolas públicas nesse nível de ensino.

No que diz respeito ao ensino médio, 87% declararam que sempre estudaram em escola pública, que somados aos 4% que cursaram uma parte em escola privada e a outra parte em escola pública, chega-se a 91% dos entrevistados.

7.4.2. Como eles se Informam

Os alunos dessa IES utilizam várias fontes de informações, como televisão, jornais e revistas. Mas, quando questionados sobre qual a principal fonte de informação, 34, ou exatos 50% dos entrevistados, responderam a Internet.

No entanto, quando foi solicitado que informassem o programa de televisão a que assistem, apenas três declararam que não assistem à televisão. Dos 65 que declaram assistir a este veículo de comunicação, 86% deles responderam: noticiários; em seguida, filmes, com 45% e, por último, os programas de variedades, com 30% das respostas. Isso mostra que apesar de indicarem a Internet como principal fonte de informação, na realidade, são os noticiários transmitidos pelas emissoras de televisão, que ocupam esta posição para os alunos dessa IES.

Apesar dessa contradição, a Internet é utilizada para enviar e receber e-mails, pesquisar trabalhos escolares e ler notícias publicadas nos *sítes* dos provedores.

Além da Internet, 27 dos entrevistados declararam que leem jornal regularmente e 20 disseram que habitualmente leem alguma revista, como mostra o quadro 58. Os jornais mais citados foram: O Estado de São Paulo e Folha de São Paulo. Já as revistas mais citadas foram: Veja, Exame e Época.

QUADRO 58 - Os Três Assuntos de Maior Interesse na Mídia

Assuntos	Televisão		Jornais		Revistas	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Negócios					12	60
Política						
Cultura			13	48		
Economia			16	59	10	50
Esporte						
Entrevistas de personalidades					10	50
Notícias da Cidade			19	70		
Variedades	30	46				
Filme	45	69				
Noticiário	56	86				
Número de usuários	65	96	27	40	20	29
Total da amostra	68	100	68	100	68	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

A partir dessas informações, conclui-se que os alunos dessa IES utilizam várias fontes de informação. No entanto, a principal fonte de acesso às notícias são os noticiários transmitidos pelas emissoras de televisão; enquanto que os jornais são lidos por 40% dos entrevistados e as revistas por 29%.

7.4.3. Como Eles (re) Agem ao que é Ensinado na Escola

Pelos mesmos motivos apresentados anteriormente procurou-se identificar o interesse pela leitura de livros e por assistir a espetáculos teatrais. Os dados obtidos com os alunos dessa IES são semelhantes aos obtidos nas outras escolas pesquisadas, com 57% da amostra informando que leu pelo menos um livro no último ano. Este é o menor percentual obtido entre os alunos das quatro escolas pesquisadas, mas pode ser considerado alto, tendo em vista o nível socioeconômico

do grupo de entrevistados. O quadro 59 apresenta a relação de livros que eles declararam ter lido no último ano.

QUADRO 59 - Livros Lidos

Literatura	Auto-ajuda	Negócios	Outros
A Cabana	O Monge e o Executivo	O Sabor da Qualidade	A Arte da Guerra
A Menina que Roubava Livros	O vendedor de Sonhos	Imagens da Organização	Biografia de Tim Maia
Anjos e Demônios	Comer, Amar e Rezar		O Mundo de Sofia
Harry Potter	Nunca Desista de seus Sonhos		Os 500 Anos
Lua Nova	Pense e Enriqueça		Símbolo Sagrado
O Caçador de Pipas	Gerenciando como a Máfia		O Corpo Fala
A Revolução dos Bichos	O Poder da Mente Milionária		Buscai as Coisas no Alto
Dom Casmurro	O Mestre dos Mestres		Diante da Turma
Eclipse	Transforme suor em ouro		Cultura, um conceito antropológico
Vidas Secas			
Leite Derramado			
Marley e Eu			
O Cortiço			
Quincas Borba			
Harry Potter e a Câmara Secreta			
A Casa da Floresta			
Harry Potter e a Pedra Filosofal			
Frankenstein			
O Senhor dos Anéis			
Depois daquela Viagem			
Bento			
Onze Minutos			
Amor de Perdição			
Vampiro Rei			

Fonte: Dados da pesquisa (2009).

Os livros indicados podem ser considerados como respostas espontâneas, pois não foram estimuladas. Formulou-se uma pergunta com a mesma característica em relação à frequência ao teatro no último ano, sendo que nessa IES, foram obtidas 20 respostas positivas.

Da mesma forma das IES estudadas anteriormente, nas respostas obtidas com os alunos dessa IES, constatou-se que cinco, ou 25% dos alunos declararam

que foram ao teatro no último ano, mas não se lembraram do nome da peça a que assistiram. Os outros indicaram o nome de diversas peças teatrais.

Novamente, aparece a diferença entre apreensão de informação em relação à leitura e ao teatro. O que permite dizer que se caracteriza como uma regularidade identificada nos quatro grupos estudados.

A seguir, realizamos a análise dos dados coletados sobre como os alunos dessa IES agem em relação ao que é ensinado pela escola. Em relação ao tempo de estudo extraclasse, as respostas obtidas indicam que 55% dos alunos só assistem às aulas ou estudam, no máximo, duas horas por semana, como mostra o Quadro 60.

QUADRO 60 – Tempo Dedicado para Estudar Extraclasse

Tempo por semana	Número	%
Não estudo. Só assisto às aulas	20	30
Até duas horas	17	25
De três a cinco horas	25	37
De seis a oito horas	5	7
Mais de oito horas	1	1
Total	68	100

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Isso indica claramente que a maioria assume uma postura de espectador. O perfil socioeconômico dos alunos que frequentam o curso de Graduação em Administração, nessa IES, pode ser considerado, também, como um fator para explicar as respostas obtidas. Mas não deve ser desconsiderada a possibilidade de as respostas serem indicativas de um *habitus* já constituído nos estudantes universitários brasileiros.

A outra questão formulada para identificar a relação dos alunos com a sua aprendizagem, diz respeito ao modo como realizam as atividades em grupo. Os dados obtidos estão transcritos no quadro 61.

QUADRO 61 – Como São Realizados os Trabalhos em Grupo

Estratégia dos alunos para realizarem os trabalhos em grupo	Número	%
Cada membro do grupo fica responsável por elaborar uma parte e um fica encarregado pela organização final.	22	32
Todos os membros do grupo se reúnem e discutem e realizam o trabalho como um todo.	46	68
Um dos membros faz uma primeira redação que é repassada para os outros fazerem sugestões que são incorporadas à versão final.	0	0
Como são trabalhos de diversas disciplinas, cada membro do grupo fica responsável pelo trabalho de uma disciplina.	0	0
Eu prefiro trabalhar sempre sozinho	0	0
Não respondeu	-	-
Total	68	100

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

As respostas obtidas indicam que 68% dos alunos assinalaram a resposta que indica uma forma de fazer a atividade como também o que se entende por trabalho em grupo. Esta constatação chama a atenção e levanta algumas dúvidas: a primeira, como um grupo de alunos que trabalha o dia todo e estuda à noite consegue tempo e consegue ajustar o horário de várias pessoas para fazer os trabalhos? A segunda surge a partir da evidente incongruência entre o tempo declarado para estudo extraclasse com esta afirmação.

Como os dados coletados não eram suficientes para respondê-las, entrou-se novamente em contato com a escola para esclarecê-las. As informações obtidas forneceram algumas pistas que permitiram compreender o motivo das respostas obtidas: a primeira, a escola autoriza os professores, sem prejuízo do conteúdo a ser ministrado, a cederem parte do tempo de algumas aulas para os alunos realizarem atividades dessa natureza. A segunda diz respeito ao funcionamento da escola aos sábados; no período da manhã, quando são realizadas aulas de reforço de matemática, é comum a permanência dos alunos na escola no período da tarde,

utilizando as salas de estudo existentes na faculdade, para se reunirem e realizarem os trabalhos em grupo.

Portanto, há um esforço institucional para criar condições para que este tipo de atividade seja realizado da maneira esperada, ou seja, realmente em grupo. Por outro lado, o fato de parte dos alunos serem um pouco mais velhos, alguns casados e com filhos, pode indicar que tenham um comprometimento maior com a sua aprendizagem e que, também, procuram aproveitar mais o esforço financeiro que estão fazendo para pagar a mensalidade escolar.

7.5. Considerações Sobre o Caso Quatro

Esse é o último dos quatro casos que foram tomados como objeto de estudo para realizar a pesquisa. Trata-se de uma IES que pode ser caracterizada como uma Instituição Comunitária, por ser vinculada a uma ordem religiosa, mas é classificada como uma faculdade isolada, que possui dois *campi* na cidade de São Paulo. Os dados para essa pesquisa foram coletados no *campus* localizado na Zona Leste II da cidade, onde é ministrado um curso de Graduação em Administração que obteve o conceito 2, no ENADE realizado em 2006. Trata-se de um curso que iniciou o seu funcionamento em 2001, mas ainda se encontra em fase de consolidação e que possui menos candidatos inscritos do que o número de vagas ofertadas no processo seletivo para ingresso.

Ao analisar a estrutura curricular do curso, constatou-se que tem 3.620 horas, portanto, 620 a mais do que a carga horária mínima, de 3.000 horas, fixada para este curso pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, foram incluídos no currículo o Trabalho de Graduação e o Estágio Curricular obrigatório. Chamou atenção a presença de três disciplinas incluídas na grade curricular com o objetivo

de recompor os conhecimentos de matemática e língua portuguesa que os alunos deveriam ter ao ingressar na faculdade. Foi a única escola que tomou a iniciativa de buscar uma alternativa para ajudar os seus alunos a superar as deficiências decorrentes de um processo educacional frágil nos ensinamentos fundamental e médio.

No entanto, na análise do currículo constatou-se que há um grande número de disciplinas com carga horária fixada em 40 horas. Mesmo sem uma análise detalhada dos conteúdos de cada uma delas, este fato sugeriu que o curso tenha sido planejado com o entendimento de que compete à escola somente a transmissão de conhecimentos. Além disso, apontou-se que no grupo de temas classificados como outros conhecimentos de formação profissional há várias disciplinas cujos títulos sugerem uma abordagem mais teórica e que, portanto, podem exigir uma carga horária maior para serem desenvolvidas de maneira mais adequada, levando-se em consideração a frágil formação escolar dos alunos desse curso.

Apontou-se a ausência de dois conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias – Teoria dos Jogos e Pesquisa Operacional.

Ao analisar os Conteúdos de Formação Complementar, que foram entendidos como os que deveriam desenvolver as competências, constatou-se que há uma relação de atividades que podem ser entendidas como adequadas para esta finalidade. No entanto, os dados coletados mostraram que, no cotidiano escolar, estas atividades são flexibilizadas, devido à dificuldade de tempo para os alunos realizá-las.

Quanto ao entendimento do conceito de competência, diferentemente dos outros casos analisados, há indícios de que o assunto é discutido, pois houve referências a determinados autores que trabalham tal conceito e, também, uma

referência à situação-problema como a estratégia de ensino mais adequada para tal finalidade. Mas, o significado atribuído ao conceito aproxima-se do utilizado nos capítulos que tratam de treinamento e desenvolvimento de pessoal dos manuais de recursos humanos. Constatou-se que adotam a terminologia utilizada pela concepção comportamental deste conceito, ou seja, que é resultante de um processo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Nesta IES, as competências definidas são as mesmas das DCNs acrescidas de mais três que foram elaboradas para atender a alguns objetivos específicos do curso lá ministrado.

Apesar de contarem com um quadro docente com títulos de mestres e doutores, portanto, com uma boa titulação para uma IES com as suas características, consideram que nem todos os docentes estão preparados para trabalhar com as estratégias de ensino adequadas para o desenvolvimento das competências nos seus alunos.

No que diz respeito aos alunos, os dados coletados mostram que se trata de um grupo que possui uma faixa etária ligeiramente superior à esperada para este nível de ensino, o que se explica pelo fato de só ingressarem no ensino superior após ficarem, em média, 5 anos afastados da escola.

Fazem parte, também, da parcela da população que, de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil, pertencem à classe C e com uma parcela em transição para a classe B-2, situação que permite considerá-los como integrantes da chamada nova classe média emergente brasileira. Podem ser considerados como a primeira geração de suas famílias com acesso ao ensino superior, uma vez que a totalidade de seus pais não possui este nível de escolaridade.

Sobre o hábito de leitura, encontrou-se a mesma evidência identificada nos alunos dos outros cursos estudados, pois 57% deles declararam que leram pelo menos um livro no último ano. Constatou-se, também, um percentual semelhante ao encontrado nos outros grupos entrevistados, sobre a diferença de apreensão de informação em relação à leitura e o teatro.

Os dados coletados sobre o modo como agem em relação ao que é ensinado na escola, também mostraram que dedicam pouco tempo para os estudos extraclasse, tendo em vista o fato de a totalidade dos alunos exercerem uma atividade profissional durante o dia e estudarem no período noturno, um fator que pode ser considerado para explicar tal situação. No entanto, não se deve descartar a possibilidade disso constituir-se em um *habitus* o que, também, foi identificado nos outros grupos pesquisados, apesar de possuírem condições socioeconômicas diferentes e não precisarem trabalhar enquanto cursam a faculdade.

Sobre este assunto, encontrou-se um percentual diferente da forma como os alunos realizam os trabalhos em grupo, explicado pelo fato de a escola funcionar aos sábados, para ministrar aulas de reforço de matemática e os alunos lá permanecerem, no período seguinte, para realizarem essa atividade. Além de permitirem aos professores cederem partes de algumas aulas para que essas atividades sejam realizadas do modo esperado.

Apesar de contar com um grupo docente com uma boa titulação para uma escola desse porte e do curso já estar organizado para atender às exigências do novo marco legal, encontra-se nessa IES uma preocupação em modificar o perfil dos ingressantes para, com isso, conseguirem desenvolver um trabalho com o nível de qualidade pretendido. Esta preocupação, identificada nos dados coletados, sugere que as alterações na relação entre os três elementos centrais do processo de ensino

deverão ocorrer por meio da mudança do perfil dos ingressantes, apesar da importância do trabalho social realizado com o grupo que lá estuda atualmente.

CONCLUSÕES

Para a realização desta tese, utilizou-se como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração. Na análise desse documento, identificou-se, em oito incisos, a presença das competências e habilidades esperadas dos bacharéis em Administração formados pelo sistema de ensino.

Além disso, constatou-se que este marco legal, que veio substituir os chamados Currículos Mínimos, lista três conjuntos de conteúdos considerados como necessários à formação do administrador, que devem ocupar, no mínimo, 80% da carga horária total do curso – Conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Profissional e Conteúdos de Métodos Quantitativos e suas Tecnologias - e um quarto conjunto de conteúdos denominado “Conteúdos de Formação Complementar”, que podem ocupar até 20% da carga horária do curso.

Buscou-se na literatura algumas pistas para entender um significado possível para esse quarto conjunto de conteúdos, tendo sido possível inferir que um modo

adequado para o seu desenvolvimento parecem ser as estratégias de ensino que combinem a transmissão dos conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento das competências ou por meio de atividades, presentes no projeto pedagógico do curso, propostas com essa precípua finalidade.

Disso nasceu o objetivo da pesquisa: verificar como as IES fazem a adequação entre a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento das competências, tomando-se como objeto de estudo o curso de Graduação em Administração.

Para explicitar melhor o objeto de estudo, dedicou-se o capítulo 1 para descrever as origens da formação escolar desse profissional, a partir da criação dos primeiros cursos que tinham como objetivo formar quadros para dirigir as grandes empresas. Em pouco mais de 100 anos de existência, esses cursos passaram por várias modificações, cada uma delas motivadas por fatores diferentes: ora pelas demandas do mundo empresarial, ora pelas necessidades de posicionamento no mundo acadêmico, esta última no início desse século, com uma perspectiva que sugere o interesse em associar as duas demandas.

Descreve-se na sequência, a entrada desse curso no sistema de ensino brasileiro, o que ocorre a partir dos anos de 1940 e se acelera nos final dos anos de 1950 e início de 1960, dentro do projeto de modernização do Estado e do gerenciamento das empresas privadas. Ele se transforma em um curso de formação em massa com as reformas do ensino iniciadas nos anos 1970, constituindo-se no que possui hoje o maior número de matrículas do ensino superior brasileiro.

Nesse capítulo, também, levanta-se a imprecisão da legislação ao se referir às competências e habilidades. Explicita-se, a partir da obra do Skinner (2002), que este conceito refere-se ao “saber-fazer”, e que os teóricos que trabalham com o

conceito de competência consideram tal entendimento como o nível mais elementar de competência. A partir disso, buscou-se entender o significado de competência, uma vez que se trata de uma expressão que surge na esfera do trabalho e que, posteriormente, migra para o campo da educação, dedicando-se os capítulos 2 e 3 a esse assunto.

O capítulo 2, portanto, dedicou-se a refletir sobre a noção de competência na esfera do trabalho: ela surge em torno das teorias que analisam as transformações do modo de organização do trabalho na sociedade contemporânea. No entanto, é um conceito explicitado pela sociologia do trabalho, que explica as transformações pelas quais passa a partir da análise dos aspectos cognitivos do trabalho, indicando, desta forma, uma das primeiras pistas para entender os fundamentos teóricos de tal conceito.

O capítulo 3 dedica-se a discutir o conceito de competência no campo da educação. Escolheu-se entender o processo de migração desse conceito da esfera do trabalho para o campo da educação a partir da experiência que ocorre na França, no final dos anos de 1980 que, conforme consta na literatura pesquisada, é considerado o primeiro país que produz o deslocamento desse conceito do mundo do trabalho para o sistema de ensino. O percurso realizado mostrou que foi um processo conduzido com o objetivo de orientar mudanças no sistema de ensino com implicações no modo como realiza a sua ação educacional.

Mas, influenciado pelo debate que antecede esse processo de discussão, a noção de competência que emerge daí é polifônica e, frequentemente, tratada como sinônimo de capacidade. Essa discussão permitiu o aparecimento de uma nova noção no campo da educação que é tomada como objeto de estudo e de que

resultam pesquisas em que se esclarece que o conceito está fundamentado nos princípios cognitivistas.

Isso encaminhou duas posições: a primeira trata de escolher um entendimento de competência adequado ao ensino superior, ou seja, assumir a proposta elaborada por Le Boterf (2003), que trata das competências profissionais. Acreditando-se ser adequada tal proposição por entender-se que o ensino superior tem a finalidade de formar profissionais, tanto no nível de graduação como na pós-graduação. Além disso, a noção de competência na esfera do trabalho aponta para a necessidade de formação de profissionais que tenham capacidade de transformar experiências singulares em formulações abstratas. Não é por um acaso que entre as estratégias de desenvolvimento das competências profissionais são encontradas frequentes referências às metodologias de pesquisas utilizadas no ensino superior.

A segunda posição que se assumiu neste trabalho diz respeito à necessidade de explicitação dos fundamentos teóricos do conceito de competência. Para isso, recorreu-se à obra de Jean Piaget e outros autores, alinhados a essa perspectiva teórica, buscando-se alguns elementos que pudessem ajudar no entendimento desse conceito. A teoria da ação, elemento central para compreender a produção do conhecimento, mostrou-se adequada para entender a ideia de situação presente nos estudos sobre competência. Além disso, utilizaram-se os conceitos de esquema e de estrutura e a teoria da equilibrização, que permitem entender a dinâmica do processo de aprendizagem, por meio dos mecanismos de assimilação e de acomodação. O trabalho de pesquisa também apoiou-se nas hipóteses formuladas por Piaget (1971) sobre a transição entre a adolescência e a maturidade, uma vez que a maioria dos estudantes universitários encontram-se exatamente nesse estágio de desenvolvimento intelectual.

Com isso, explicita-se o significado de competência, utilizado como conceito central para analisar os dados coletados relativos aos quatro casos pesquisados, o que permitiu identificar e analisar a singularidade de cada um deles e, tendo em vista a metodologia utilizada, realizar generalizações analíticas.

Os dados coletados sobre os quatro cursos tomados como objetos de estudo, mostraram que eles são organizados de formas diferentes, realizados por instituições de ensino que têm distintas percepções do seu papel social. O grau de dificuldade de acesso aos cursos analisados (exames vestibulares) foi determinante para a composição do perfil dos alunos que recebem, no entanto, apesar de todos os cursos se proporem igualmente a formar bacharéis em Administração.

Neste ponto, é possível apontar para uma das primeiras conclusões da pesquisa: todas as IES pesquisadas mantêm ainda o objetivo inicial de formar dirigentes para as grandes empresas. Se isso não mudou, o que pode ter-se alterado com o tempo é o que se entende atualmente por “grande empresa”, apesar de que qualquer que seja esse entendimento, o curso de graduação em Administração ainda se dedica a formar os quadros gerenciais para as organizações. As diferentes posições do administrador na hierarquia das organizações requer, além de conhecimentos específicos, o domínio de determinados capitais simbólicos e sociais, que só são encontrados nos alunos dos primeiro e segundo casos analisados. Diante disso, poder-se-ia dizer que os alunos dos cursos analisados nos casos três e quatro não teriam possibilidades de exercer a profissão para as quais estão se preparando. No entanto, além de absolutamente evidente, esta conclusão está perfeitamente adequada à lógica de organização do trabalho conforme os princípios taylorista-fordista. É evidente que, em qualquer modelo de organização do trabalho, haverá sempre algumas pessoas ocupando

posições de comando. No entanto, já se percebe algumas mudanças no modo como isso ocorre, especialmente no que diz respeito ao número de pessoas que ocupam os cargos de níveis gerenciais mais altos. Isso equivale a neutralizar o papel da escola nesse processo e assumir a origem social como determinante do processo de formação profissional e acesso ao trabalho.

No entanto, ao analisar sob a perspectiva do que significa inclinar-se para o modelo das competências na esfera do trabalho, a lógica muda. É fundamental retomar algumas expressões presentes nos manuais de administração e no discurso empresarial para identificar pistas da nova lógica: o que significam as expressões: “inverter a pirâmide”, “achatamento da estrutura”, “trabalho em célula”, “empoderamento²¹”, “empreendedorismo interno”, “multifuncionalidade”, “aumento da amplitude”, entre outras. O entendimento de competência na esfera do trabalho, utilizado na fundamentação teórica desta pesquisa, aponta para uma outra lógica, que muda a visão da organização para um agregado de profissionais que tomam decisões em decorrência das demandas que surgem decorrentes da razão de ser da organização.

Nessa perspectiva há espaço para a ação escolar e foi este o olhar que orientou a análise dos dados relativos aos quatro cursos que foram tomados como objetos de estudo. Ao procurar evidências das ações educacionais voltadas para o desenvolvimento das competências, buscou-se verificar se o que estava escrito no projeto pedagógico, por uma exigência legal, ocorria no cotidiano escolar. Além disso, se representaria o entendimento do significado de competência adotado em cada um dos cursos analisados.

²¹ Empoderamento é uma palavra que não existe na língua portuguesa, mas está sendo usada para traduzir a expressão *empowerment* da língua inglesa.

O que se encontrou, com base nos dados coletados e analisados, foi que nenhum dos quatro cursos analisados utiliza o conceito de competência do modo como foi concebido e apresentado neste trabalho de pesquisa. Constatou-se que, em todos os casos, a partir de descritores do fazer do administrador, foram elaboradas pelas IES uma relação de atividades que podem representar o que o administrador fez no passado ou, ainda, realiza em algumas organizações da atualidade e que são utilizadas como guias para formar os profissionais que exercerão a profissão de administradores no futuro. O que se evidencia é a não percepção dos fundamentos cognitivos do conceito de competência, o que compromete todo o planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

Tais evidências aparecem na análise da grade curricular de cada um dos cursos: apesar de verificar-se a presença de todos os conteúdos disciplinares indicados nas DCNs, não há evidências de ações voltadas para o desenvolvimento das competências. O que se encontra, em geral, é a presença do Estágio Curricular, do Trabalho de Graduação, que são duas atividades indicadas como optativas nas DCNs, mas que nem sempre são realizadas de modo a explorar todo o potencial de desenvolvimento das competências profissionais que elas possibilitam.

Além disso, quando se analisa a carga horária total do curso, verifica-se que quase a totalidade dela está voltada para essa atividade de transmissão de conhecimentos, o que pode ser revelador de um entendimento do papel da escola apenas como difusora ou transmissora de conhecimentos. Além disso, em um contexto de rápida obsolescência do conhecimento e de grande disponibilidade de acesso à informação, provocado pelas novas tecnologias de comunicação, há uma expectativa de mudança no papel da escola: pautar a sua ação na atividade de

avaliar a qualidade da informação e de desenvolver a capacidade analítica dos seus alunos, isto é, inclinar-se também para o modelo das competências.

Outra evidência desse entendimento do papel da escola pode ser entrevista, nos quatro casos analisados, quando se encontra a presença do uso de estratégias de ensino que permitem o desenvolvimento de competências, mas que, frequentemente, não são incluídas como componentes curriculares. O caso dois polariza tal posicionamento, na medida em que foi o que apresentou o maior número de atividades com essa finalidade que, conforme ficou demonstrado, com a estimativa apresentada, elevaria a carga horária do curso para cerca de 5.000 horas.

Isso sugere que os cursos analisados possuem dois currículos, que variam em função das particularidades de cada uma das IES: um currículo oficial, aquele que é apresentado às autoridades de ensino e utilizado para orientar a ação docente, além de regular a relação institucional com os alunos; o outro é o real, aquele que ocorre de fato no cotidiano escolar e que costuma ser maior do que o oficial.

As consequências disso parecem ser duas: a orientação do docente, posicionado como transmissor de conhecimentos, pode fazê-lo sentir-se desencumbido de utilizar estratégias de ensino adequadas para o desenvolvimento das competências. A outra, refere-se à relação como o corpo discente, que pode contribuir para manter no ensino superior o *habitus* que se formou durante o processo de escolarização.

Quanto aos docentes, apesar de os dados coletados não permitirem uma análise mais aprofundada sobre o modo como se desenvolve a ação docente nos cursos pesquisados, identificou-se que os cursos analisados possuem um quadro de docentes com titulação e em número adequado para atender, não só as exigências

legais para atuarem no ensino superior, como também os objetivos das IES. Além disso, diferentemente do que se esperava por ocasião do planejamento dos instrumentos de coleta de dados, mostraram que, além de especialistas em uma das áreas funcionais da administração, a maioria possui o título de mestre. Além disso, boa parte deles teve acesso, durante o seu processo de escolarização, a pelo menos uma disciplina sobre didática do ensino superior. O que sugere que, se solicitados pelos projetos pedagógicos dos cursos com os quais estão envolvidos, podem deter os conhecimentos necessários para modificar a forma de trabalho e passarem a se utilizar de estratégias de ensino que poderão, simultaneamente, adequar-se aos objetivos de transmitir informações e aos de desenvolver competências.

Relativamente aos alunos dos cursos pesquisados, constatou-se uma realidade diferente. Nos dois primeiros casos analisados, os dados mostraram que se trata de um grupo com o mesmo perfil socioeconômico, pertence à parcela de 1% da população considerada a mais rica da sociedade brasileira. São filhos de pais com alto nível de escolaridade, que investiram no processo de escolarização de seus filhos. Uma parte deles ingressou no ensino superior por meio de um dos exames de admissão dos mais concorridos, para o curso analisado. Já a outra parte desse grupo, estuda em uma faculdade particular, bem posicionada nas avaliações oficiais, mas que, por ser uma escola pequena, com bons equipamentos e um quadro docente que reúne experiência em cargos gerenciais associada a uma formação acadêmica adequada aos objetivos da IES, apresenta um alto custo. Portanto, trata-se de uma parcela de estudantes que tem acesso aos bens culturais, tais como: viagens ao exterior, fluência em mais de uma língua estrangeira, um tipo bem que a maior parte da população brasileira não tem acesso. Mesmo assim,

identificou-se que ao longo do processo de escolarização desenvolveram um baixo comprometimento com o seu processo de escolaridade, que se mantém durante o ensino superior do modo como está organizado e foi exposto nesta pesquisa.

A maior parte da outra parcela, analisada nos casos três e quatro, sempre estudou em escolas públicas, é oriunda de famílias da classe média baixa, seus pais estudaram até o ensino médio, por isso podem ser caracterizados como a primeira geração de suas famílias com acesso ao ensino superior. Em geral, são trabalhadores que estudam no período noturno. Também neste grupo encontrou-se o mesmo baixo envolvimento com o processo de ensino, ou seja, identificou-se o mesmo *habitus*, que se mantém durante o ensino superior.

Entendeu-se que esse *habitus* desenvolvido pelos alunos antes de chegarem à universidade é decorrente de uma ação docente, também caracterizada como um *habitus* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008) que foi se constituindo a partir de um ensino centrado na transmissão de conhecimentos, que teve origem no modelo de ensino jesuítico, e que foi aprimorado posteriormente pelo modelo franco-napoleônico, introduzido no país com a vinda da família real portuguesa. Como se viu, os dados coletados e analisados nesta pesquisa sugerem que ainda se encontram seus vestígios na educação brasileira atual.

Com isso, fecha-se o quadro: nos quatro casos analisados, há clareza e objetividade com relação aos conteúdos disciplinares a serem transmitidos nos cursos. As competências são explicitadas, no entanto não há indicações das ações educacionais que serão realizadas para propiciar o seu desenvolvimento. Esta ausência acarreta implicações para os componentes centrais do processo de ensino – professores e alunos. Para os docentes, não há indicações do que se espera deles para que desenvolvam as competências que os alunos devem revelar ao final do

curso. E para os alunos, solicita-se apenas que adquiram os conhecimentos transmitidos pelos professores, solicitando-se apenas que estudem e nas avaliações devolvam os conhecimentos recebidos. Isso implica na manutenção da ausência de comprometimento com a sua aprendizagem, que neste estudo se caracterizou como *habitus*.

Se este modelo funcionou bem até anos de 1970, hoje, pode-se dizer que ele vive uma crise, pois há incongruência entre os saberes que a escola atesta que o aluno detém, com a certificação, e o que ele é realmente é capaz de realizar. Dessa crise, emerge o conceito de competência que, entendido da maneira como foi explicitado nesta pesquisa, coloca em evidência as fragilidades da escola, o que permite repensar a orientação dos esforços para encontrar as soluções necessárias e desejadas.

Entretanto, dois pontos ficaram ainda obscuros, pois os dados coletados ou o referencial teórico-metodológico utilizado não foram adequados para sua explicitação; um terceiro ponto foi se configurando durante o trabalho de coleta de dados. Julgou-se necessário indicá-los por entender que podem constituir-se em futuros estudos.

O primeiro diz respeito ao trabalho docente que os dados coletados e analisados não permitiram conhecer com maior profundidade o modo de desenvolvimento dos conteúdos programáticos e as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para ensinar os diversos conteúdos. Os dados coletados se contentaram em buscar indícios de uma formação escolar sobre educação. No, entanto, como o curso de Graduação em Administração tem uma característica de interdisciplinaridade, sugere-se a realização de uma pesquisa para conhecer melhor essa temática.

O segundo se refere à regularidade encontrada nos dados analisados sobre a diferença de apreensão de informação entre a leitura e o espetáculo teatral, pois nos quatro grupos estudados as respostas obtidas indicaram que um percentual em torno de 25% não se lembravam do nome da peça de teatro assistida. Novas informações sobre este tema poderão representar uma contribuição importante para os estudos de didática.

Finalmente, o terceiro surgiu à medida que o trabalho de campo foi acontecendo, quando se percebeu um número reduzido de negros frequentando o curso de Graduação em Administração. Quando se encontrou, no quarto caso, um convênio com uma ONG de afro-descendentes, imaginou-se que lá se encontraria um número maior de negros matriculados nesse curso, no entanto, isso não ocorreu. Esta constatação deixou a impressão de que, na região onde foi realizada esta pesquisa, a situação socioeconômica dessa parcela da população seja tão precária e a sua escolaridade tão frágil, que os seus integrantes não se colocam como perspectiva a possibilidade de ingressar no ensino superior.

Entender melhor esta situação poderia trazer novos esclarecimentos que poderiam orientar as políticas públicas, voltadas para o resgate histórico e social desta parcela de população brasileira, visando propor condições diferenciadas para cursarem os ensinos fundamental e médio e, desse modo, vislumbrar a possibilidade de ingressar no ensino superior. Com isso, criariam-se, talvez, as condições para transformar em realidade a história do personagem principal do filme a que se fez referência na introdução desta tese e que mudou a trajetória da sua vida. Aliás, a título de informação, o filme relata a história verídica de Homer Hickam que se tornou engenheiro da NASA.

Referências Bibliográficas

- AKTOUF, O. *Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança*. IN: Organização & Sociedade. V. 12, n. 35, out/dez, 2005.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- BARATO, J.B. *Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional*. São Paulo: SENAC, 2002.
- BARBOSA, L. *Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- _____. Adeus, Super-homem. IN: EXAME, nº 701, de 17/nov, 1999a.
- BELL, D. *The Social Framework of the Information Society*. In: FORESTER, T. (org.) *The Microelectronic Revolution*: Oxford, 1985.
- BERTERO, C. O. *Ensino e Pesquisa em Administração*. São Paulo: Thomson, 2006.
- BONINI, A. *Reflexões em Torno de um Conceito Psicolingüístico de Tipo de Textos*, IN: DELTA, v. 15, n. 2, p. 301-318, 1999.
- BOURDIEU, P. *Os três estados do Capital Cultural*. IN: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos sobre a Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Perspectiva: 2005.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo. Brasiliense, 1990.
- _____.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____.; GROS, F. *Principios para una Reflexión sobre los Contenidos de la Enseñanza*. IN: *Revista de la Educación*. n. 292, p. 417-425, Madrid, 1990.
- _____. *Principes pour l'enseignement d'avenir*. IN: *Le Monde de l'éducation*, nº 116, mai 1985.
- BRASIL. *Lei 9.131*, de 24 de novembro de 1995. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 14.08.2004.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.08.2004.
- _____. *Lei nº 10.861*, de 20 de abril de 2004. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 15.08.2004.
- BRONOWSKI, J. *As origens do conhecimento e da imaginação*. Brasília. UNB: 1997.
- BRUSCO, S. *The Emilian Model: Productive Decentralization and Social Integration*. In: *Cambridge Journal of Economics*, n. 6, p. 167-184, 1982.
- CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR – CES. *Parecer 67*, de 11 de março de 2003. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.08.2004.
- CASTRO, M. H. G. *Resultados e tendências da educação superior no Brasil*, Brasília, INEP, 2000. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.08.2004.
- CHANLAT, F. J. *Ciências Sociais e Management*. São Paulo: Atlas, 2000.

- CHIAVENATO, I. *Administração: teoria, processo e Prática*. São Paulo: Makron, 2000.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. *Resolução 1*, de 02 de fevereiro de 2004. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.08.2004.
- COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas*. São Paulo: UNESP, 2007a.
- _____. *A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: UNESP, 2007b.
- _____. *A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: UNESP, 2007c.
- DEJOURS, C. *O Fator Humano*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- DRUCKER, P. *O homem, a Administração e a Sociedade*. São Paulo: Nobel: 2002.
- _____. *Landmarks of tomorrow: a report on the new "post-modern" world*. New Jersey: Transaction: 1996.
- FAUSTO, B. *A Revolução de 1930*. São Paulo: Brasiliense, 1975.
- FISCHER, T.; DAVEL, E.; VERGARA, S. C. *Razão e Sensibilidade no ensino de Administração*. Salvador: anais do ENANPAD, 2006.
- FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, M.T.L. (org.), *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. In: RAC – Revista Brasileira de Administração. Curitiba: Edição Especial, 2001.
- FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. *Mudanças no Ensino de Administração: novas estratégias para o século XXI*. In: RAE volume 44, n. 1, p. 96-115, jan/mar: 2004.
- GARCIA, R. O Conhecimento em Construção: das formulações de Jean Piaget à Teoria dos Sistemas Complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOMES, J. S. O Método de Estudo de Caso Aplicado à Gestão de Negócios. São Paulo: Atlas: 2006.
- GOODSON, I. F. *As políticas de Currículo e de Escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HANDY, C. *O Que Não Se Ensina Nas Escolas de Administração*. IN: HANDY, C. *A Era da Incerteza*. São Paulo: Makron, 1996.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 2000.
- HEC – *École des Hautes Études Commerciales*. Disponível em www.hec.org.fr. Acesso em 15/10/2009.

HUNT, E. K.; HERMAN, H. J. *História do Pensamento Econômico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

IDORT – Instituto de Difusão da Organização Racional do Trabalho. Disponível em < www.idort.com.br >. Acesso em 23.05.2008.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório dos exames nacional de cursos 2003: relatório síntese volume I*. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.08.2004.

_____. Censo do ensino superior de 2007. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 25/10/2009.

_____. *Relatório dos exames nacional de cursos 2003: administração volume II*. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.08.2004.

_____. *Evolução do ensino superior – graduação 1991/2007*. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 10.08.2009.

KUMAR, K. *Da Sociedade Pós-industrial à Pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LASCH, C.; URRY, J. *The end of organized capitalism*. Cambridge: Oxford, Polity and Blackwell, 1987.

LAZAGNA, A. *Lênin, as forças produtivas e o taylorismo*, Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 2002.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos Profissionais*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão pragmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LOWMAN, J. *Dominando as Técnicas de Ensino*, São Paulo: Atlas, 2004.

MACEDO, L. *Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar*. IN: *As Competências para ensinar no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, N. J. *Sobre a idéia de competência*. IN: *As Competências para ensinar no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. *Metodologias de ensino na área de negócios*. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 2005.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Portaria 2.051*, de 09 de julho de 2004, disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 14.08.2004.

_____. *Resultados e tendências da educação superior: Brasil*. INEP, Brasília, 2000. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.08.2004.

_____. *Evolução do Ensino Superior – graduação 1980 – 1998*. INEP, Brasília, 2000. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.08.2004.

MORAES NETO, B. R. *Marx, Taylor e Ford: as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

- NICOLINI, A. *Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores?* In: RAE volume 43, n. 2, p. 44-54, abr/jun 2003.
- ORLICKAS, E. *Consultoria Interna de Recursos Humanos*. São Paulo: Campus, 2001.
- PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. *Pedagogia Crítica no Ensino de Administração*. IN: RAE, V. 46 – Edição Especial, 2006.
- PEREIRA, L. *Urbanização e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PEFEFFER, J.; FONG, C. T. *O Fim das Escolas de Negócio?* In: RAE volume 43, n. 2, p. 11-28, abr/jun 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *A formação de professores no século XXI*. IN: As Competências para ensinar no Século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *A linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.
- _____. *As Formas Elementares da Dialética*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. *Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- _____. *a Evolução Intelectual entre a Adolescência e a Maturidade*. In: Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: V. 5, n. 1. 1971.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PORTER, M. *O que é estratégia*. IN: ULRICH, D. (org.), *Recursos humanos estratégicos*. São Paulo, Futura, 2003.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. *A competência essencial da organização*. IN: ULRICH, D. (org.), *Recursos humanos estratégicos*. São Paulo, Futura, 2003.
- PUTNAM, R. D. *Comunidade e Democracia a Experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2002.
- RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*, São Paulo: Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- RIBEIRO, R. J. *A Universidade e a Vida Atual: Fellini não via filmes*. São Paulo: Campus, 2003.

ROBERT, A. *Gaulismo e Capital Humano, um Novo Paradigma Escolar*. IN: Revista Lusófona de Educação. Número 12, p. 29-40, Lisboa, 2008.

ROPÉ, F. *Dos saberes às competências? O caso francês*. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SACCOL, A. Z.; MUNCK, L. *Sócrates e o Ensino de Administração de Empresas: pela valorização de ensino crítico*. IN: Cadernos de Pesquisa em Administração, V. 10, out/dez 2003.

SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. *Índice de adequação Idade-ano de Escolaridade*. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: v.85, n. 209/210/211, jan/dez. 2004.

SANTOS, A. R. *Metodologia de Pesquisa a Construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

SKINNER, B. F. *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

STROOBANTS, M. *A visibilidade das competências*. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus, 1997.

TANGUY, L. *Racionalização pedagógica e legitimidade política*. In: *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus, 1997.

TAYLOR, F. W. *Princípios da Administração Científica*, São Paulo: Atlas, 1995.

THURLER, M. G. *Da avaliação de professores à avaliação dos estabelecimentos de ensino*. IN: *As Competências para ensinar no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UCAM – UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES. Disponível em www.ucam.edu.br
Acesso em 26/02/2010.

VERCEZE, R. M. A.N. *Gerativismo: sua contribuição para a lingüística*. IN: Revista Philologus, ano 15, n. 43, p. 93-100: Rio de Janeiro, jan/abr, 2009.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2003.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

ZARIFIAN, P. *Objetivo Competência*. São Paulo: Atlas, 1999.

_____ *O modelo das Competências: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC, 2003.