

ÁREA TEMÁTICA: Ensino de Administração

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

AUTOR

SERGIO EUGENIO MENINO

Faculdade Carlos Drummond de Andrade

sergiomenino@ig.com.br

Resumo:

Este artigo teve como origem o desdobramento da pesquisa efetuada pelo autor para a confecção de dissertação de mestrado na área de educação profissional. O objetivo perseguido foi contribuir para a discussão sobre a adoção de competências nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de Bacharel em Administração. Especificamente, estudar como se caracteriza tal modelo à luz das demandas do mercado sobre o sistema educacional. Procurou-se apresentar os conceitos sobre competências, sua origem e contexto em Administração de Empresas, sua ligação com a Educação e tópicos da pedagogia e didática das competências no processo de aprendizagem. Pretende-se com este artigo tecer algumas considerações sobre estes fenômenos, sem a pretensão de oferecer uma análise abrangente e exclusiva sobre tal, nem mesmo definir e desenhar modelos. Este trabalho foi elaborado através de pesquisa da literatura, documentos oficiais e de organizações nacionais e estrangeiras, legislação e papers de autores diversos, tanto na área de Administração quanto Educação. Trazendo ainda a visão empírica do autor sobre o assunto, como professor e coordenador de cursos superiores, ao redigir currículos e projetos pedagógicos. Conclui-se, após a análise dos textos e situações, que o sistema de aprendizado por competências afigura-se como adequado aos cursos de Administração de Empresas, por estes estarem voltados à satisfação das demandas que o mercado exige do profissional e de sua formação.

Abstract:

This article had the origin at the split of the research conducted by the author in order to write his master's dissertation at the area of professional education. His objective was to contribute for the discussion about adopt or not the system of competences in the pedagogical projects of the graduation in Business Administration. Specifically, to study how we could characterize this model according to the demands of the business and markets. It was tried to show the concepts, origins and context of the competences in Business Administration and Learning. It is objective of the author to explain some considerations about these phenomena, without the pretension of giving an wide and sharp analysis about it, nor to draw definitive models. This work was elaborated with a research in the literature, official documents, legislation and papers of many authors and organizations, at the areas of Business Administration and Education. This article has too, an empirical vision about the subject, which is originated at the experience of the author how as a teacher and coordinator of graduation courses. By concluding, we can say that the system of teaching and learning of competences seems adequate to the courses of Business Administration by its focus in the professional and market's demands.

Palavras - chaves: competências, projeto pedagógico, ensino de administração.

1. Introdução

Este artigo teve como origem o desdobramento da pesquisa efetuada para a confecção de dissertação de mestrado na área de educação profissional. Como parte componente da mesma e em suas atividades como professor, o autor deparou-se com a mudança de paradigma nos currículos e projetos de conteúdos para competências e as discussões e dificuldades que se processam sobre a mesma.

Pressionados por um ambiente altamente competitivo, que expõe os agentes econômicos a ameaças e oportunidades em constante mutação e exige flexibilidade de funções e atualização constante; as empresas, os indivíduos e as instituições de ensino buscam desenvolver modelos de ensino/aprendizagem que possam se adequar às demandas do mercado.

As autoridades educacionais e o Conselho Federal de Administração, reconhecendo o novo ambiente de negócios, o mercado de trabalho, que o progresso tecnológico causou alterações no modo de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação e admitindo que os impactos (positivos e/ou negativos) nas organizações produtivas, a ampliação da participação brasileira no mercado mundial e o incremento do mercado interno dependerão fundamentalmente da capacitação de nossos recursos humanos e, principalmente, pela vocação profissionalizante dos cursos de Bacharel em Administração, admitiram e recomendaram a adoção das competências na elaboração dos currículos e projetos pedagógicos.

Pretende-se com este trabalho tecer algumas considerações sobre o ensino e aprendizagem por competências em Administração, sem a pretensão de oferecer uma análise abrangente e exclusiva sobre tal, nem mesmo definir e desenhar modelos definitivos. Pretende-se sim, que seja uma contribuição e, talvez, estímulo à discussão do assunto.

2. Revisão Bibliográfica e Metodologia

Encontramos literatura sobre o tema, basicamente, em duas vertentes.

A primeira na ótica dos processos de gestão e estratégia das organizações, em manuais diversos e títulos específicos sobre o assunto. Em autores consagrados nacionais e estrangeiros (Fleury, Hammel & Prahalad, etc.).

Partindo da premissa que a vantagem competitiva da empresa se cria e se mantém através da qualificação de seus recursos, principalmente humanos, e da construção de suas competências.

É importante, na medida que, aquilo que a empresa passa a exigir como qualificação de seus funcionários, vai bater às portas do sistema educacional formação

Na outra vertente, a área da Educação, encontra-se um momento muito propício para esta discussão. Passa-se por uma fase de avaliação, discussão e mudança e transição dos cursos de graduação para novos modelos. De passagem do ensino de conteúdos para a aprendizagem de competências e habilidades. Do fim das estruturas ainda engessadas nos resquícios dos currículos mínimos para a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade. Assim encontramos muitos textos de educadores (Ramos, Manfredi, Libâneo e outros) discutindo abertamente o assunto, às vezes com uma visão absolutamente técnica, outras com um nítido viés ideológico.

Este artigo foi elaborado através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, acessando-se a literatura, documentos oficiais e de organizações nacionais e internacionais, legislação e *papers* de autores diversos que se relacionam com o assunto.

Traz ainda, o autor, uma visão empírica dos problemas com que se defronta a o ensino de Administração pela sua experiência acadêmica como professor e coordenador de cursos superiores.

3. Conceitos sobre competências

O conceito de competência está ligado diretamente, sem chegar ao nível do especialista, a uma *performance* superior do indivíduo perante uma tarefa ou situação, sem se confundir com a *aptidão* (talento natural da pessoa que pode vir a ser aprimorado). Não sendo também, apenas *habilidades* (demonstração de talento particular para uso na prática) e *conhecimentos* (o que o indivíduo precisa saber para desempenhar uma tarefa), mas uma soma e integração dos dois; o que nos leva à mais simples e difundida definição de competência: a união de conhecimento e tarefa (*saber e saber fazer*).

Também, na opinião de Antunes (2002, p. 19), não se confunde competência com o conceito de *inteligências*, pois estas seriam potenciais biopsicológicos, capacidades para resolver problemas, ferramentas, sistemas neurais que diferenciam uma pessoa da outra: um conceito relativo ao campo da neurociência cognitiva. Ainda, diz ele: *a escola pode - e deve - despertar as inteligências, mas competências precisam ser construídas*. No currículo e na sala de aula, a diferença em educar para competências se explicita na forma como as informações são trabalhadas, atribuindo-lhes um significado contextualizado, ligado à vida profissional e em sociedade do aluno.

Segundo Le Boterf a competência é o *entrecruzamento de três eixos, formados pela pessoa (sua biografia, socialização), por sua formação educacional e por sua experiência profissional* (LE BOTERF *apud* FLEURY, 2002, p. 55). Os conhecimentos, as habilidades e as atitudes: saber, saber fazer e saber ser.

Para Perrenoud (*apud* ANTUNES, 2002, p. 17) é a *faculdade de mobilizar diversos recursos de ensino/aprendizagem - que inclui saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências - para com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas*.

Para Ramos (2001, p. 81), a formatação de uma competência, na busca da alta performance (desempenho), vai um pouco além, *ela deve ser conformada pelos conhecimentos, habilidades, destrezas, compreensão e atitudes, que podem ser identificadas na etapa de investigação das competências profissionais para um desempenho competente em uma determinada função produtiva*.

Parecer haver uma opinião geral que a competência é um passo obrigatório em direção ao status de especialista e à sua *performance* privilegiada. Segundo Hrimech (2001, p. 220) ela descreve a capacidade de um indivíduo para desempenhar determinadas tarefas com celeridade, precisão e eficácia. Tratada por esse autor como uma potencialidade latente, ela se qualifica como construtora de uma alta performance, advinda da integração de conhecimentos e experiências (saberes teóricos ou conceituais e saberes processuais), para uma determinada área circunscrita, mas que pode ser extensível a vários domínios.

No quadro a seguir é reproduzido um esquema de evolução da aprendizagem do indivíduo, aquém e além das competências:

QUADRO 1: As etapas do desenvolvimento da especialização no plano do saber

Profano	Desconhecimento completo de um domínio
Aprendiz	Saber teórico ou conceitual incompleto, fragmentário, pouco contextualizado, início de integração
Principiante	Saber teórico desenvolvido mas não verificado, fracamente organizado ou organizado em torno de características superficiais. Saber processual ou prático rígido, pouco contextualizado.
Debutante	Saber teórico bastante desenvolvido, mas ainda pouco contextualizado e verificado. Saber de experiência em construção.

Experiente	Saber teórico contextualizado e relativamente bem estruturado. Saber prático bem constituído.
Competente	Diferentes tipos de saberes altamente integrados, na seqüência da sua confrontação com a experiência prática e a realidade concreta.
Especialista	Integração completa dos diferentes tipos de saberes. Organização desses saberes em torno de princípios fundamentais.
<i>Expert</i>	Saber e performance excepcionais, entre os melhores possíveis, no limite das capacidades humanas.

Fonte: HRIMECH, 2001, p. 235.

É característica fundamental da competência ter um caráter dinâmico, de fluxo e não de estoque de conhecimentos, agregador de valores (econômico para a organização e social para o indivíduo), voltado para as atividades-meio em detrimento das atividades-fim e focalizado no indivíduo.

Esse caráter dinâmico das competências fica demonstrado pelo uso de verbos ao descrevê-las: *saber, julgar, criar, mobilizar, compreender*. Fleury, sintetiza essa idéia no quadro seguinte, relacionando o saber teórico (conhecimento - saber) à habilidade (tarefa - saber fazer) e ao ser (atitude - saber ser):

QUADRO 2: Competências para o profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais, saber se desenvolver
Saber se engajar e se comprometer	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e as conseqüências de suas ações, sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas

Fonte: FLEURY, 2002, p. 56.

4. Competências: da Administração para a Educação

Nas últimas décadas, as organizações têm passado por uma série de mudanças no seu ambiente externo e interno: a globalização; a transitoriedade das posições de mercado; a alta taxa de inovação tecnológica, a competição sem fronteiras; a necessidade de ajustamento contínuo para sobreviver, que leva à diminuição dos postos de trabalho, provocando uma gestão mais participativa e multifuncional de todos os envolvidos; a necessidade da organização se estruturar em outras formas que não a hierárquica de cargos e funções (rede ou matricial), etc.

Hoje, as empresas são levadas a competir não apenas com seus produtos, mas também com base em sua força e perícias fundamentais (BATEMAN; SNELL, 1998, p. 264). Antes do indivíduo, é a organização que precisa ser competente e ter competências essenciais, produzindo, também ela, uma alta performance. E passando a exigir dos seus colaboradores que adquiram as competências individuais que contribuam para a aquisição das competências por parte dela.

Dentre muitas outras, pode-se citar como exemplos de competências essenciais que a empresa, instituição ou organização:

- Desenvolva relacionamentos que conservem a fidelidade dos clientes e permitam que novos segmentos de clientes e áreas de mercado sejam atendidos com eficácia e eficiência.
- Lance produtos e serviços inovadores desejados por seus clientes-alvo.
- Produza bens e serviços customizados de alta qualidade a preços baixos e com ciclo de produção mais curto.
- Mobilize habilidades e a motivação dos funcionários para a melhoria contínua de processos, qualidade e os tempos de resposta.
- Utilize tecnologia da informação, bancos de dados e sistemas (KAPLAN; NORTON, 1997, p. 3).

Além dessas mutações em seu ambiente, especificamente, três fatores impactaram o mundo do trabalho e sua gestão pela empresa, auxiliando também na mudança do modelo:

- *A noção de evento*: ou seja, a possibilidade de acontecimentos aleatórios, imprevistos que causam impacto na organização e para os quais tenha de haver uma reação rápida, criativa e inovadora;
- *Comunicação*: o corte de custos, com a diminuição dos níveis hierárquicos e o desenvolvimento de tecnologias de telecomunicação e informação, tornam mais flexíveis e dinâmicas as relações de trabalho dentro da empresa;
- *A noção de serviço*: que passa a impregnar todos os processos, não se destinando apenas à satisfação do cliente externo mas também do interno.

Na empresa, há então a primeira quebra de alguns paradigmas, em direção ao conceito de competência: no negócio, do produto para o processo/serviço; na gestão das pessoas, do cargo/função para o indivíduo.

Isso remete ao indivíduo e à sua relação (de emprego, de trabalho) com a organização, de como era e como será.

Pode-se dizer que a segurança no emprego estará ligada, fundamentalmente, ao conceito de competências, à performance individual demonstrada a partir delas, e sua manutenção e atualização constantes, flexíveis e dinâmicas, adequadas aos requisitos do mercado. O trabalhador passará a ter que se integrar a um processo de educação ao longo da vida, em muitas oportunidades sustentado por ele próprio.

Essas mudanças, por sua vez, terminaram por gerar efeitos sobre o mercado de trabalho e o sistema educacional que:

- a) exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c) modificam os objetivos e prioridades da escola;
- d) produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e dos demais recursos tecnológicos são muito motivadores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 53).

Para o Ministério da Educação (MEC) a mudança do paradigma para o ensino pode demonstrar-se, resumida, no seguinte quadro:

QUADRO 3: Pontos essenciais da mudança de paradigmas educacionais

PARADIGMA EM SUPERAÇÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos saberes (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
Currículo como fim, como conjunto regulamentado de disciplinas	Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: cumprimento do Currículo.	Alvo do controle oficial: geração das Competências Profissionais Gerais.

Fonte: SEMTEC, 2000, p. 11.

Talvez o mais importante nessa alteração tenha sido a troca da visão dos meios e dos fins. Em que os conteúdos deixaram de ser objetivo e passaram a ser o meio, admitindo-se que os currículos não são fins, mas colocam-se a serviço e como instrumento para o desenvolvimento das competências. Os conteúdos não mais se constituem no núcleo do trabalho educacional, mas tornam-se insumos ou suportes das competências. O MEC explicita que os métodos e os processos deixam de ter um papel secundário ou lúdico, para se identificar com o exercício das competências, por meio de problemas/projetos e situações-meio (SEMTEC, 2000, p.10).

Repetindo: em paralelo, na empresa do cargo/função para o indivíduo, do produto para o processo; na escola do conteúdo para a competência.

5. Pontos didáticos sobre o projeto pedagógico por competências

O primeiro passo para a construção de um currículo por competências é definir o perfil profissional que se deseja o aluno tenha construído ao final do curso. Dentro da qualificação formal e certificada, contextualizada pelo mercado de trabalho, que será fornecida nesse perfil, o aluno deverá ser reconhecido como *competente*: com saberes altamente integrados, a partir da confrontação dos seus saberes com a experiência prática e a realidade concreta, capaz de distinguir rapidamente, no decurso da resolução de um problema ou da realização de uma tarefa, de forma quase intuitiva, as ferramentas e instrumentos mais apropriados para atingir os objetivos fixados (HRIMECH, 2001, p. 236).

Por exemplo, segundo a Pesquisa Nacional do Conselho Federal de Educação, Administradores, Professores e Empregadores indicaram como competências essenciais do Administrador:

Quadro 4: Competências em relação aos três segmentos pesquisados

Competências	Administradores	Professores	Empregadores
Elaborar e interpretar cenários	7%	10%	5%
Formular e implementar projetos	7%	3%	7%
Avaliar processos e resultados	4%	2%	6%
Identificar problemas, formular e implantar soluções	27%	28%	29%
Produzir e ser usuário de dados, informações e conhecimentos	3%	2%	2%
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico sobre a realidade organizacional	14%	28%	11%
Aperfeiçoar o processo produtivo na direção do conceito de melhoria continua	6%	2%	7%
Assumir o processo decisório das ações de planejamento, organização, direção e controle	20%	14%	19%
Desenvolver e socializar o conhecimento alcançado	10%	10%	14%

no ambiente de trabalho			
Outra	2%	1%	1%

Fonte: CFA, 2005, p. 25

Para construir esse perfil o currículo por competências é estruturado de uma forma integrada entre: conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser), de maneira dinâmica articulando, mobilizando e pondo em ação esses componentes de forma a ter ao final um desempenho eficiente e eficaz (performance). Procura-se obter esse resultado, valorizando-se o processo e os métodos, como elementos essenciais da construção da competência: através de situações-problema e projetos, reais ou simulados, busca-se desencadear ações resolutivas que se traduzem em pesquisas, seminários, ciclos de debates, atividades experimentais de campo e de laboratório.

O caráter dinâmico da formação por competências deve desenvolver o potencial do aluno para trabalhar em ambientes flexíveis e voláteis e preparar para a agregação constante de novos conhecimentos e/ou a produção destes e para a mobilidade em múltiplas funções ao longo da vida profissional.

Um dos pontos fundamentais e mais controversos de um projeto pedagógico de curso baseado em competências é a avaliação. *Entendida esta como verificação contínua e efetiva da apropriação de competências, incluindo a definição de processos e instrumentos* (SEMTEC, 2000, p. 20). A assim chamada, *avaliação continuada*, exigida pelo caráter dinâmico, flexível e contextualizado do ensino por competências.

Do mesmo modo que o próprio sistema de competências, não é uma idéia fácil de se implantar. Pode-se prever grande resistência a ela, principalmente dos professores da área de exatas, que defenderão a onipotência da avaliação pontual da prova e do exame. Esses métodos de avaliação não vão deixar de existir no sistema contínuo, mas deixam de ser exclusivos para serem mais um instrumento utilizado ao longo do curso, junto a vários outros: pesquisa individual e em grupo, estudos de caso, jogos de empresas, problemas/projetos, seminários e, fundamentalmente, a análise da construção progressiva do conhecimento, das habilidades e das atitudes pelo aluno. Avaliando o conhecer, o fazer e o ser.

Sintetizado por Celso Antunes, o pensamento de inúmeros educadores concorda que:

...toda avaliação do rendimento escolar envolve processos de coleta, organização e interpretação de dados de desempenho, que representa uma forma de julgamento e, finalmente, que o aluno representa o objeto central da avaliação. A idéia de avaliação do rendimento escolar, dessa maneira, associa-se a uma concepção de conhecimento mas também à emissão de juízo de valores; é portanto bem mais complicado que os procedimentos de medição e, como decorrência desse juízo, a tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos (ANTUNES, 2003, p. 10).

A avaliação deve estar voltada para as atuais perspectivas da educação, passando da visão de ensino com transmissão de conteúdos para a de aprendizagem com construção e produção de conhecimentos, com o foco no indivíduo. Portanto, o modelo de avaliação quantitativa da porção dos conhecimentos transmitidos assimilada pelo aluno, não é mais plenamente adequada.

Outro ponto didático do modelo e sistema de formação que está sendo analisado é a interdisciplinaridade que a competência exige. Para atingí-la são necessários práticas e diálogo pedagógicos entre os docentes das unidades curriculares que irão montar uma competência específica, seja sob sistema modular seja sobre sistema de créditos:

- 1) através da troca de informações dos planos de ensino, ementas e conteúdos curriculares para se maximizar a complementaridade entre as unidades e se evitar a sobreposição dos conteúdos;
- 2) ao se adotar o trabalho interdisciplinar (e não uma soma de assuntos de forma multidisciplinar), a partir de situações-problema ou projetos que levem o aluno ter uma visão integrada dos conhecimentos, habilidades e bases tecnológicas, científicas e instrumentais que o levam a construir determinada competência;
- 3) ainda o trabalho interdisciplinar se constitui numa interessante forma de avaliação da aquisição das competências pelo aluno.

Mas não é apenas trabalho interdisciplinar. Não apenas solicitar que os alunos periodicamente realizem um trabalho a ser avaliado pelos professores das diversas disciplinas. Isso não é interdisciplinaridade, é multidisciplinaridade, pois a primeira não pressupõe apenas soma de conhecimentos, como a segunda, mas sim integração e articulação.

A interdisciplinaridade exige um comprometimento com a capacitação para a inovação, acima de todas as resistências.

Paralela e em simbiose com a interdisciplinaridade, caminha a flexibilidade, característica necessária para se manter a competitividade no ambiente de negócios globalizado e que deverá estar presente na estrutura curricular dos cursos.

Para tanto, vale ressaltar que a organização curricular após a lei de Diretrizes e Bases deixou de estar limitada (*engessada* é o termo corriqueiro, até para o MEC) pelo estabelecimento do currículo e grades curriculares mínimos, que determinavam um grupo de disciplinas a ser apresentadas nos cursos.

Segundo Sladogna (2000, p. 6) são motivos para a adoção de currículos flexíveis na formação de cursos com caráter profissional (trad. nossa):

1. A dificuldade de prever a evolução ou mesmo a existência de certos setores de atividade.
2. As qualificações ou competências requeridas para enfrentar a dinâmica da mudança tecnológica e a paulatina fusão das funções de concepção, execução e gestão.
3. Uma dinâmica do emprego marcada pela passagem entre o mercado de trabalho formal e informal.
4. A ampliação do setor de serviços que afetou mesmo a definição das profissões tradicionais

A flexibilidade é a possibilidade de constante atualização e alteração dos componentes e unidades curriculares face às demandas perceptíveis do indivíduo e do mercado. Considera, o autor deste texto, que o modelo que alcança maior otimização da flexibilidade é o sistema de créditos semelhante aos utilizados em alguns cursos de especialização e na maior parte dos cursos de *stricto sensu*: determinada quantidade de unidades curriculares como pré-requisitos (especialmente as bases científicas e instrumentais), outras como específicas da área (para não correr o risco de descaracterizar o curso) e uma série de eletivas de livre escolha do aluno que vão adequar o perfil do curso às necessidades do indivíduo perante o mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração permitem a adoção do sistema de créditos através de matrículas por disciplinas ou por módulos (ANDRADE; AMBONI, 2003, p. 42).

É conveniente notar que o sistema por créditos como organização curricular de cursos superiores está se difundindo pelo mundo e se tornando um padrão, a partir do encontro de Bolonha em 1999¹ (WORLD BANK, 2002, p. 38).

¹ Num encontro histórico. em Bolonha em junho de 1999, ministros da educação de 29 países europeus comprometeram-se a introduzir a abordagem dos créditos e estabelecer um Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (EUROCATS).

Os créditos não podem se configurar como mais uma peça autônoma. Eles devem ser adotados com visão sistêmica. Para seu sucesso, nos cursos de graduação, são necessários a adoção de processos de reconhecimento e transferibilidade, que possibilitam a articulação com outros cursos e outros níveis de ensino.

Enquanto isso, no Brasil, os currículos ainda estão a presos a uma situação de *Dilema dos Prisioneiro*: existe a possibilidade legal de se flexibilizar o currículo, mas poucos fogem muito à estrutura antiga, mal-compreendendo conceitos como flexibilidade e interdisciplinaridade, com medo de seus pares não o fazerem e aí passar a haver uma não correspondência de conteúdos. Se a legislação procura destruir o engessamento do ensino superior, seus agentes, as instituições e o mercado educacional encontram formas para mantê-lo.

Há que se tomar cuidado em não chamar de competência a unidade curricular, só pelo preconceito de não chamá-la de disciplina. A competência é o objetivo, não o meio. Uma soma de unidades curriculares não forma nem constitui uma competência. Dizer o contrário é reproduzir o sistema de conteúdo/disciplinas com outro nome.

Obviamente, a construção de um currículo por competências tem algumas dificuldades, que são explicitadas por Ramos:

Por exemplo, a abordagem por competência enfatiza a ação que se processa em contextos específicos de produção, sendo então geridas segundo os interesses da própria empresa, tornando difícil construir um sistema global e genérico que possa ser aplicado externamente à empresa. Outra dificuldade é o fato de essa abordagem enfatizar, também, as características pessoais e a capacidade de mobilizar competências num contexto específico, o que torna muito complexo realizar medidas dessas competências objetivamente, em particular se elas tiverem de ser reconhecidas fora do contexto em que foram desenvolvidas (RAMOS, 2001, p. 72).

Ainda no campo das dificuldades, em documento recente, o MEC alerta para a ideologização do conceito de competências pelo *Setor Mercado*:

Além disso, o modelo de competência proposto pela reforma surge no mesmo quadro da reestruturação produtiva e das formas de organização do trabalho, carregado de forte ideologização onde os interesses da empresa são mostrados como interesses dos trabalhadores, inclusive com benefícios assistenciais. Esses objetivos - aceitos no âmbito da reprodução e valorização ampliada do capital e no contexto dos treinamentos operacionais - contrariam intrinsecamente os processos formativos a serem desenvolvidos nos sistemas educacionais. A urgência e a funcionalidade da produção capitalista contrastam com o tempo necessário para a formação humana, que é um tempo de reflexão sobre os problemas e de amadurecimento sobre seus possíveis encaminhamentos. (SEMTEC, 2003, p. 38).

6. Considerações finais

Os saberes do egresso devem ser construídos de uma maneira integrada, pois mesmo um domínio profundo de um conhecimento não constitui uma competência se este não for bem estruturado. O que distingue a *performance* do competente não é a quantidade de conhecimentos que ele adquiriu, mas a forma como eles são organizados, integrados, articulados. Não confundindo jamais a especialização da competência com segmentação dos conhecimentos: o competente sempre deverá ter construído uma visão global da situação problema. Dessa forma ele pode examinar várias alternativas, avaliar resultados potenciais e

reagir a situações futuras ou hipotéticas antes delas surgirem, dar sentido a uma situação nova e fazer inferências a partir de informações incompletas.

Pro fim, quer-se deixar claro que, o objetivo do currículo organizado nesses moldes é proporcionar ao indivíduo possibilidades para que ele desenvolva as competências profissionais que lhe são requeridas pelo mercado de trabalho; ou seja, capacidade ou potencial de constituir, mobilizar e articular valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de situações-problema não apenas rotineiras, mas também inusitadas e que ele possa contribuir para o esforço de inovação, criação e transformação de seu local de trabalho, contribuindo, por sua vez, para a construção e o desenvolvimento das competências essenciais de sua organização. E possibilitando a continuação de sua formação, em bases sólidas, em direção aos estágios de especialista e, quem sabe um dia, *expert*.

Bibliografia

ANDRADE, R. O. B.; AMBONI, N. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração**. Brasília: CFA, 2003.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 4º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. (Fascículo na Sala de Aula, 8).

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3º ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. (Fascículo na Sala de Aula, 11).

BATEMAN, T.; SNELL, S. A. **Administração: construindo vantagem competitiva**. Trad. José Ernesto Lima Gonçalves e Patrícia da Cunha Tavares. São Paulo: Atlas, 1998.

CFA. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador**. Brasília (1994, 1998, 2003). Brasília: Conselho Federal de Administração, 2005. Disponível em <http://www.cfa.org.br/arquivos/selecionaitem.php?p=selecionaitem.php&coditem=74>. Acesso em: 05 mai. 2006.

FLEURY, M. T. L. **A gestão da competência e a estratégia organizacional**. In: FLEURY, M. T. L. (cord). **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002. p. 51-62.

HAMEL, G.; PRAHALAD C.K. **Competindo pelo futuro**. Trad. Outras Palavras. 15ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HRIMECH, M. **O desenvolvimento da especialização no adulto: papéis da motivação, da metacognição e da auto-regulação**. In: DANIS, C.; SOLAR, C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 217-253.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D.. **A Estratégia em ação: Balanced Scorecard**. Trad. Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEMTEC. **Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/Referenciais%20Curriculares/introduc.pdf>>. Acesso em 27 set. 2004.

_____. **Proposta de: Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/educprof/ftp/PolíticasPublicas.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2004.

SLADOGNA, M. G. **Acerca de la información pertinente para la adecuación de planes y currículas de las institucones de formación técnico-profesional**. In: SEMINÁRIO DO

ENSINO MÈDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. 2000. Livro de Resumos: A nova educação profissional. São Paulo: CEETEPS, 2000. p. 03-13.

WORLD BANK, The. **Constructing Knowledge Societes:** new challenges for tertiary education. Washington: World Bank, 2002a. Disponível em: <<http://www1.worldbank.org/education/tertiary/cks.asp>>. Acesso em: 18 set. 2004.