



## Ensino da administração: as traduções das competências para os planos de ensino são possíveis?

*Management education: are translations of skills into teaching plans possible?*

Sandra Stockli Arantes<sup>1</sup>  e Miguel Arantes Normanha Filho<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), mestre em Educação pela UFMT, bacharel em Administração e bacharel em Recursos Humanos, email: sandra.stockli@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Centro Universitário Autônomo do Brasil (UniBrasil), mestre em Administração e mestre em Gerontologia, bacharel em administração, email: m.arantesprof@yahoo.com.br

### RESUMO

Às dificuldades encontradas no ensino da Administração quando da validação de Planos de Ensinos desenhados e voltados para a formação de bacharéis, com destaque para as definições das competências previstas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação, bacharelado que compõe o perfil do egresso, que devem ser identificadas e traduzidas pelos docentes nos planos e que sejam efetivamente alcançadas ao final do curso, é a abordagem do artigo. Assim, surgiu o problema da pesquisa: as competências definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, bacharelado, contempladas no Projeto Pedagógico de Curso e formuladas nos Planos de Ensino – de cada componente curricular de um curso de graduação, bacharelado em Administração – estão de fato, tendo eficácia instrumental sobre a formação dos profissionais Administradores? Definiu-se assim o objetivo geral da pesquisa: compreender como os docentes que preparam os Planos de Ensino, traduzem as competências emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, bacharelado e do Projeto Pedagógico de Curso para os planos, definindo as metodologias necessárias para as aulas, contemplando a teoria e a prática que garantam o alcance das competências previstas. A pesquisa de campo foi o método usado por meio de um estudo de caso em um curso de graduação em Administração, bacharelado de uma instituição de ensino particular. O problema definido, a despeito da prática adotada pelo curso enfatizando competências, não foi respondido totalmente. Trabalhar com competências no ensino da Administração revelou ser uma tarefa difícil, pois tais competências envolvem entendimento conceitual, usos de práticas de ensino como as metodologias ativas, que propiciam o equacionamento da teoria com a prática como também, a experiência docente que impacta na tradução das competências que faz.

Palavras-chave: Ensino da Administração. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Competências.

### ABSTRACT

To the difficulties encountered in the teaching of the Administration when validating Teaching Plans designed and directed towards the formation of bachelors, with emphasis on the definitions of the National Curriculum Directives of the Undergraduate course, which includes the egress profile, which should be identified and translated by the teachers in the plans and effectively reached at the end of the course, is the article's approach. Thus, the problem of research emerged: the competences defined in the National Curricular Guidelines of the Undergraduate Program in Administration, baccalaureate, contemplated in the Pedagogical Course Project and formulated in the Teaching Plans - of each curricular component of a baccalaureate degree in Administration - are they actually having instrumental efficacy on the training of professional Administrators? The general objective of the research was thus defined: to understand how the teachers who prepare the Teaching Plans translate the competences emanating from the National Curricular Guidelines of the undergraduate course in Administration, baccalaureate and of the Pedagogical Course Project for the plans, defining the methodologies necessary for the classes, contemplating the theory and the practice that guarantee the scope of the anticipated competences. Field research was the method used through a case study in an undergraduate degree in Business Administration, a bachelor's degree from a private educational institution. The problem defined, despite the practice adopted by the course emphasizing competences, was not fully answered. Working with competencies in the teaching of Administration has proved to be a difficult task, since such competences involve conceptual understanding, uses of teaching practices as active methodologies, which allow the equation of theory with practice as well as the teaching experience that impacts on the translation of skills it does.

Keywords: Management Education. National Curricular Guidelines of the Undergraduate Program in Administration. Skills.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema aproxima duas áreas do conhecimento, a Educação e o ensino da Administração, as Ciências Humanas e as Ciências Sociais Aplicadas, com a delimitação de um objeto de pesquisa em educação relativa às dificuldades encontradas na validação de Planos de Ensinos (PE) desenhados e voltados para a formação de bacharéis em Administração, com destaque para as definições das competências previstas no perfil do egresso, que devem ser identificadas e traduzidas pelos docentes, nos planos e, que sejam efetivamente alcançadas ao final do curso.

Na literatura educacional voltada para a formação no campo da Ciência da Administração é incipiente a abordagem das competências profissionais, com a devida profundidade alicerçada em pesquisas científicas e, o seu modo de tradução no contexto educacional acadêmico.

Essa lacuna, em termos de estudos sobre modelos práticos, confirmada por Nunes; Barbosa e Ferraz (2009) parece se relacionar à insegurança diante dos instrumentos normativos, do uso de novos padrões de desenhos curriculares trabalhando o conceito de competência, e que enseja uma abordagem e discussão sobre os efeitos das políticas públicas em educação, ou, como é o caso, sobre a tradução ou as estratégias de adaptação a essa determinação.

Qualquer curso de formação profissional ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) tem, no ponto de partida, reconhecimento de sua autonomia, entretanto, em contrapartida, devem demonstrar capacidade para organizar e auferir bons resultados em processos de autorização e reconhecimento, mediante avaliações externas, que tomam como parâmetros as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado (DCNs) (BRASIL, 2005).

Dessa forma, há uma imposição explícita para que cada um dos cursos constitua o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mantendo sua consonância com as DCNs, previstas para cada área e seus campos. Por conseguinte, cada curso de graduação em Administração, bacharelado, precisa manifestar em documento específico, com caráter normativo próprio, uma intenção explícita de atuação para a formação profissional no contexto em que é implantado.

Esta exigência é uma amarra do curso às DCNs que exige procedimento de reprodução mediante um mecanismo de tradução desses conteúdos, com ênfase para as competências, para o PPC e, de modo mais detalhado, para os PE, abrangendo dimensões da teoria e da prática, delineando-se em ementário, objetivos, práticas de ensino com metodologias adequadas, estratégias avaliativas formativas e referências básicas e complementares.

Há elementos das chamadas DCNs, que são, além de referenciais valorativos, componentes com força normativa, bem como força determinante de como deve ser posto ou desenhado na matriz curricular integrante do PPC e no PE. Por outro lado, esses instrumentos não são produções institucionais avulsas, mas precisam estar coesos, alinhados, em torno dos projetos institucionais, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Considerando, assim, os gêneros literários em que são impressas as intenções educativas e o desafio posto aos docentes para a tradução institucional, surge o problema da pesquisa: as competências definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, bacharelado (DCNs), contempladas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e formuladas nos Planos de Ensino (PE) – de cada componente curricular de um curso de graduação, bacharelado em Administração – estão de fato, tendo eficácia instrumental sobre a formação dos profissionais Administradores?

Em termos gerais, está é a principal pergunta respondida na pesquisa que originou o artigo, e que se fará, pontualmente, após a apresentação dos resultados e análise dos argumentos institucionais, em um empreendimento que exigiu o respeito às expectativas subjetivas dos sujeitos da pesquisa.

Em síntese, do recorte de um problema posto pela pesquisa, o enunciado chave é o conceito de tradução em Derrida. Então, interessa saber, ao fim, como os PE traduzem a formação por competências previstas nas DCNs, e como isso se viabiliza na prática em impressões subjetivas.

O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender como os docentes que preparam os Planos de Ensino, traduzem as competências emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, bacharelado e do Projeto Pedagógico de Curso para os planos, definindo as metodologias necessárias para as aulas, contemplando a teoria e a prática que garantam o alcance das competências previstas.

A pesquisa foi realizada em um curso de graduação em Administração, bacharelado, de uma instituição de ensino particular, na Região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá – MT, portanto, um estudo de caso, que para Yin (2010, p. 39), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...]”.

O foco principal da pesquisa reside naqueles elementos linguísticos, que representam o esforço de tradução, de confecção no formato de planejamento de aula e dos componentes curriculares por meio de PE específico, produzido pelo docente, responsável por ele.

O empreendimento foi para esclarecer, por meio de análise desse exercício, como os docentes descrevem, transcrevem ou subscrevem as competências que representam, simbolicamente, o perfil do egresso, daquele que sai do curso ou recebe a certificação, chancela de qualificação necessária para a atuação profissional competente.

Justificou-se a produção do artigo, face ser ele versão revista e condensada de parte da dissertação de Mestrado em Educação<sup>1</sup> e, em decorrência dos autores fazerem parte do quadro de docentes do curso de graduação em Administração, bacharelado pesquisado e, em tal contexto, emergiu a necessidade de se pesquisar sobre o alcance das competências e as dificuldades encontradas pelos docentes nas traduções das competências e transmissões aos discentes, mantendo observância nos documentos regidos para um curso de graduação. Onde se reconhece a importância das assinaturas, das subjetividades individuais, que se apresentam como alteridade, que como expõe Derrida, é o outro que sempre assina ou põe a sua marca, e que, em ensaio como este, emerge como “todo outro [que] é absolutamente outro” (DERRIDA, 2010, p.133).

A gênese desta pesquisa se constitui por meio da leitura dessas traduções, analisando como são feitas e se por meio delas é possível atingir o perfil do egresso, por meio das competências que são identificadas no PPC oriundas das DCNs.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 CONTEXTO E IMPLICAÇÕES À LUZ DOS CURRÍCULOS**

Demo (2002, p.46, grifo nosso) ensina que o “[...] currículo na noção corrente de proposta de ensino/aprendizagem, na qual se define, grosso modo, o que e como estudar. Na grade curricular aparecem matérias ordenadas dentro de algum princípio didático e de certa concatenação entre elas”. Os Currículos mínimos, segundo o MEC/CNE, foram estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, em seu art. 9º e, posteriormente, pela Lei de Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, no art. 26 (BRASIL, 2003). Esses currículos tinham a finalidade de estabelecer uniformidade entre cursos diversos no que diz respeito às disciplinas e carga horária

---

<sup>1</sup> ARANTES, Sandra Stöckli. Competências definidas nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração: suas traduções para os planos de ensino, 2017, 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação.

obrigatórias, que deveriam ser cumpridas, uma vez que o não cumprimento ocasionava a possibilidade de não reconhecimento do curso.

Os cursos de graduação em Administração, bacharelado, estão inseridos em um contexto de requisitos legais e normativos obrigatórios, para atender os procedimentos de autorização, de reconhecimento e/ou de revalidação de reconhecimento, condição explicitada no *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância* (BRASIL, 2015, 41 – 43), em *Requisitos Legais e Normativos*, como segue, de uso no âmbito do Curso de Administração:

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnica – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e, da Resolução CNE/SP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP nº 1, de 30/05/2012; proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Titulação do corpo docente (art. 66 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES nº 1, de 17/06/2010). Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial); tempo de Integralização, Resolução CNE/CES nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei nº 10.098/2000, nos Decretos nº 5.296/2004; nº 6.949/2009, nº 7.611/2011 e na Portaria nº 3.284/2003. Disciplina de Libras (Dec. nº 5.626/2005). Informações acadêmicas (Portaria Normativa nº 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC nº 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010). Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002).

A concepção de matriz curricular atribuída pela instituição de ensino pesquisada descreve que o PPC deve ser construído de forma coletiva pelo NDE abrangendo várias formas de atividades, envolvendo as metodologias para aprendizagem junto aos discentes no decorrer da formação, sempre em consonância com as DCNs. Ainda, esse documento determina que os componentes devam ser organizados de maneira a que proporcione um perfil de competências expostas em todo o PPC até a consolidação do perfil do egresso, de forma flexível, atualizada e com diferencial formativo.

## 2.2. PERCURSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

A regulamentação da profissão do administrador completou cinquenta anos, em 2015, o que propicia a dimensão do pouco tempo do ensino de administração no Brasil. Portanto, essa profissão é recente tendo sido regulamentada pela Lei nº 4769, de 09 de setembro de 1965, cujo currículo foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, pela Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, responsável pelas Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (BRASIL, 1965).

O ensino da Administração, no Brasil, em comparação aos países de economia avançada possui pouco tempo de existência tendo, portanto, uma breve história no país. A Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas surge em 1952, dois anos depois ocorreu à criação, Na mesma instituição, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Os papéis dos cursos de graduação em Administração inserem-se em um contexto de complexidades oriundas dos cenários econômicos instáveis, assim acentua-se a importância da formação, por meio dos cursos de graduação em Administração, que se propõe ser uma alternativa especial para preparar recursos humanos com competências para as posições gerenciais, nas diversas áreas de gestão das organizações (CASTRO, 1981).

Os cursos de graduação em Administração no Brasil apresentam, em curto espaço de tempo, uma rápida expansão, entretanto esta expansão ocorre de forma desordenada, ocasionada por competições entre IES para atrair e manter alunos, contudo, encontra um mercado que absorve os egressos com exigências cada vez maiores de profissionais com capacidade de aprendizado e com novas competências, em síntese, com a necessidade de adaptar-se à realidade competitiva. Tal situação obrigou as IES, como formadoras de pessoas estratégicas para as empresas, a desempenharem um papel importante na preparação e na capacitação para o mundo do trabalho (CAMARGOS; CAMARGOS; MACHADO, 2006).

Os docentes no ensino da Administração convivem com um grande desafio que é o desvendamento – expresso por Derrida, em que as exigências previstas nas DCNs são os textos, que detém um significado a ser desvendado por essa decisão, mostrando uma diversidade de caminhos, cujos alcances dar-se-ão pelo modo como são feitas as traduções com um ato de assinatura dos docentes nos seus PE, da teoria com a prática, principalmente, como ou por quais instrumentos serão usados na avaliação do ensino e da aprendizagem.

### 2.3 NÍVEIS DE MOVIMENTO DA TRADUÇÃO

O relato dos movimentos da tradução é apresentado em uma análise, em que as competências que as DCNs descrevem são transportadas por meio de um fluxo documental analisado e interpretadas para outro documento de trabalho que é PPC e desse para o PE de um docente, que o assina firmando em seu nome, como um gesto seu, de ensino, e ele o concretiza para todos os discentes e, ao mesmo tempo, para nenhum, esperando que esses o tomem para si e, que também se apropriem dos conteúdos, que dominem e que internalizem as competências, enfim, tomem posse do aprendizado descrito nos documentos de trabalho elaborado pelos docentes, como quem se apropria de um bem.

Essa apropriação é daquilo que pertenceu àquele que a transmitiu como uma herança, no caso do ensino e aprendizagem, conhecimento transmitido por meio, dentre outros, da escrita, uma vez que se tem entendimento de que “o texto, [...] já não depende de mim, como se eu estivesse morto ao final da minha frase [...]. A questão da herança deve ser a pergunta que se deixa ao outro: a resposta é do outro” (DERRIDA, 2001, *apud* SKLIAR, 2008, p.17).

Os movimentos de tradução são contextualizados em três níveis sendo estes: nacional, institucional e pessoal.

O primeiro nível ocorre, nacionalmente, por meio das DCNs que o MEC/INEP define como: “São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos” (BRASIL, 2015, p. 45). Essas normas que devem guiar todos os documentos que norteiam o curso de graduação em Administração, bacharelado, são então, a origem e uma herança, que a partir da sua assinatura não mais pertence ao docente, torna-se independente, e deverá repercutir na formação do discente.

O segundo nível, o institucional, ocorre a partir das DCNs onde se tem o movimento inicial de tradução em consonância com o PPI e PDI, que originam o PPC, documento elaborado no curso pesquisado, pelo seu NDE, compondo o nível institucional de tradução, na qual o docente ao compor o PE infere e interfere em uma tentativa de transferir os conhecimentos das competências necessárias para a formação dos discentes.

O terceiro nível de tradução deve manter relação direta e de ordem com o PPC, tornando-se o elemento primordial para a composição dos PE, que são documentos planejados pelos docentes de cada componente curricular. Então, estes planos se configuram como sendo uma tradução em nível pessoal, do docente responsável por dado componente curricular.

## 2.4 DEFININDO OS CONCEITOS BASES

### 2.4.1 Tradução

[...] Uma tradução relevante seria, portanto, simplesmente, uma "boa" tradução, uma tradução que faz tudo o que dela se espera, uma versão, em suma, que cumpre sua missão, honra sua dívida e faz seu trabalho ou seu dever, inscrevendo na língua de chegada o equivalente mais "relevante" de um original, a linguagem a mais precisa, apropriada, pertinente, adequada, oportuna, penetrante, unívoca, idiomática etc. A mais possível, e esse superlativo nos coloca na via de uma "economia" com a qual devemos contar (DERRIDA, 2000, p. 17).

O conceito de tradução em Derrida justifica e move a análise do objeto da pesquisa e é permeada pelo texto: *O que é uma tradução relevante*, na qual Derrida traz trechos do texto literário *O Mercador de Veneza* de Shakespeare, bem como textos de leitores/tradutores de Derrida.

A tradução foi também apresentada por Derrida, por meio do livro *Torres de Babel*, no qual o autor analisa o ensaio de Benjamim<sup>2</sup>, com a primeira publicação datada em 2006. Essa obra faz alusão a uma história da Bíblia<sup>3</sup>, que remete a existência de muitas línguas e a incapacidade de uma tradução que apresente todos os significados. O que se traduz não contém uma duplicação do que já foi escrito, não é simplesmente uma cópia, mas demonstra a impossibilidade de traduzir e, ainda assim, de se manter o mesmo sentido. Portanto, “Trata-se de pensar o contexto da tradução a partir desse cruzamento de línguas e da tarefa do tradutor, o qual se encontra entre a necessidade e a impossibilidade de dizer tudo, de dar conta do sentido pleno do texto a ser traduzido” (FERREIRA, 2009, p. 229-230).

A tradução é uma tarefa difícil que não tem uma única forma de ser feita, entendida como algo impossível, conforme citado por Nascimento (2004, p. 55-56), “A tradução é uma tarefa essencialmente impossível, que se resolve em cada caso de maneira precária e provisória [...] Sem cair na utopia, à escritura derridiana lida com o impossível”.

A tradução em Derrida é tratada no artigo, pois abordamos o processo tradutório com o pensamento derridiano da impossibilidade e a necessidade de traduzir o que está exposto, ao mesmo

---

<sup>2</sup> Walter Benjamim – A tarefa do tradutor

<sup>3</sup>Eis que o povo é um, e todos têm uma mesma linguagem. Isto é apenas o começo e agora, não há restrição para tudo o que eles intentarem fazer. Vinde, desçamos e confundamos ali a sua língua, para um que não entenda a língua do outro (BIBLIA, Gn 11,6:7).



tempo, em que não mais será o mesmo texto, remetendo-se ao docente elaborando o PE, cujas traduções devem ser derivadas das DCNs e PPC, operando marcas que se encontram “entre a necessidade e a impossibilidade de dizer tudo” (FERREIRA, 2009).

O docente ensina por várias formas, dentre estas aplica a fala e a escrita, sendo a primeira a que produz o significante, dando corpo a alma e a segunda é que fixa e faz novas combinações. Portanto, não há como separar a “alma” daquele que media o processo de ensino e aprendizagem, pois, “Entre o ser e a alma, as coisas e as afecções, haveria uma relação de tradução ou de significação natural; entre a alma e o logos, uma relação de simbolização convencional [...] A linguagem escrita fixaria convenções, que ligariam entre si outras convenções” (DERRIDA, 2013, p.13).

Ao fazer essa tradução para o PE, o docente transfere o seu conhecimento, por meio de subjetividade, para tal documento, uma vez que somente assim irá ter domínio sobre o que traduz, conforme Corazza, “O Professor domina a tradução quando coloca o ‘seu próprio ser dentro dela’. Para tal, permite que uma tradução seja mais subjetiva “do que imitação e mais visceral do que paráfrase”, escolhendo reproduzir o significado do original [...] (2015, p. 59).

Para Monteiro (2013, p.60), “[...] só artificialmente podemos separar um texto da vida de seu autor [...]”. Assim, o PPC documento criado para uso do docente e apresentado no dia a dia da sala de aula, é construído por meio de suas vivências, experiências e de seus paradigmas, provavelmente, necessitando ainda de competências pedagógicas para uma tradução.

Mesmo que a acepção é que a tradução ainda não está finalizada, necessitando ser criada, transferida “em função dos sujeitos relacionados aos atos de fala e/ou escrita” (NASCIMENTO, 2004, p. 14). No caso das salas de aula e/ou espaços de aprendizagem, esse movimento da tradução será transferido aos discentes que irão se tornar leitor/autor ao realizarem a leitura dos conteúdos ministrados pelos docentes, possibilitando novas criações, pois para Derrida: “uma tradução parece, é claro, estar sempre em ação, quer na língua grega quer *da* língua grega para outra [...]” (1995, p. 16).

Os documentos elaborados pelos docentes, na pedagogia da tradução, que pode ser entendida como aquela que “[...] trata de dizer da travessia, do possível de uma escritura, ou, ainda, da potência transcriadora presente nas formas textuais que fazem ler-escrever a vida imanente [...]” (DALOROSA, 2012, p. 13), são descritos como aqueles que reproduzem o que está contido em quem o elabora, pois a escrita faz parte da natureza, das experiências, portanto são inerentes a estes,

de maneira que se pode considerar, então, a existência de uma pedagogia da tradução na criação dos PE.

Os docentes devem se orientar, ou melhor, orientar a tradução nos PE, no que diz respeito à política da educação no Brasil por meio das DCNs. O que, talvez, seja um obstáculo na elaboração dos PE, em que essas exigências devem ser acatadas, é o fato observado por muitos estudiosos da educação, ao que se refere à falta de preparo e desconhecimento científico, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem levados para a sala de aula, como se constata no entendimento trazido por Pimenta (2002, p.37), “Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até desconhecimento científico [...]”. Também surge uma indagação: a competência traduzida pelo docente do PPC possui o mesmo sentido da definição dos autores das DCNs?

Tem-se em Nascimento (2004, p. 8) a exposição em descrição do pensamento de Derrida, de que “não existe problema teórico que não implique de algum modo a *biografia* dos sujeitos envolvidos”. As leituras que se fazem das traduções não se limitam ao seu tradutor, mas cada leitor que desta se apropriar irá traduzir uma nova leitura, por meio de vivências e experiências que o mundo grifou em seu ser.

## **2.4.2 Competências**

### 2.4.2.1 Competências: os ensinamentos de Perrenoud

É importante considerar que a evolução da sociedade, deve-se, em parte, as competências. Evidencia-se tal condição, no mundo do trabalho, onde se tornou popular e tal ênfase observa-se, em grau acentuado, na gestão dos recursos humanos organizacionais. Assim sendo, é certo pensar que as organizações inseridas no mundo do trabalho, exigem elas do sistema educacional, mas existe um descompasso entre a rapidez do mundo do trabalho e o desenvolvimento feito na área educacional. Portanto, a popularidade das competências, causa preocupação, a despeito de que existem países, cujos programas educacionais foram reconstruídos, tendo à frente as competências, para todas as disciplinas no âmbito dos ciclos escolares até o ensino superior e, a formação profissional. Mas crítica surge ao currículo escolar focado em competências, que é desconsiderar

os conhecimentos e, portanto à cultura. Mas não podemos desconsiderar, a despeito da crítica, que competência é integrante da cultura. (PERRENOUD, 2013).

A educação no contexto de uma sociedade onde o individualismo possui prevalência aos outros valores, a educação é considerada um investimento da pessoa ao seu sucesso no mundo do trabalho e, conseqüentemente, fonte de felicidade. Sucesso que possui o significado de obtenção de capacidade de ação, isto é, a obtenção de competências, também, por meio da educação. (PERRENOUD *et al*, 2001).

#### 2.4.2.2 Competência: contextos e abordagens relevantes no ensino da Administração

No ensino da Administração, são inúmeros os estudos publicados sobre competências com abordagens diferenciadas, (GODOY; ANTONELLO, 2009); (GODOY *et al.*, 2009); (CARDOSO; FONSECA, 2012); (WITTE; DOMINGUES; SILVEIRA, 2007); (FERREIRA *et al.*, 2006); (ZAGO; SOUZA; BEZERRA, 2007); (NODARI *et al.*, 2009); (NUNES, 2010); (NUNES, 2009); (NUNES, 2011).

No campo da educação, sobre a noção de competência, o conceito serve como orientador de decisões curriculares, uma vez que existe a preocupação com a formação profissional (GODOY; ANTONELLO, 2009). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado (DCNs), englobam o conceito de competências profissionais, relacionando as mesmas o desenvolvimento dos estudantes durante o curso, em tal contexto as instituições de ensino superior têm desenvolvidos seus projetos pedagógicos de curso contemplando as mesmas, com especial ênfase no perfil do egresso, certos que os futuros administradores terão bom desempenho no mundo do trabalho (FERREIRA *et al.*, 2006).

No que tange a formação profissional do administrador, Zago, Souza e Bezerra (2007, p.212) concluem que a mesma “[...] contemple as competência exigidas pelo mercado atual, através de uma atualização constante da grade curricular que deve ter como suporte uma análise comparativa entre a necessidade de mercado e o ensino [...]”.

Competência no âmbito do ensino da Administração é um tema que, com grande intensidade percorre o ambiente acadêmico e o das empresas. Mas que, apesar da simplicidade conceitual, sua aplicação é complexa, uma vez que o conceito não comporta um tratamento homogêneo, com diversidade de perspectivas, dependendo da área de aplicação (DIAS *et al.*, 2012). Os autores, sobre as diversas perspectivas conceituais nas diversas áreas de atuação expõem, resultado de pesquisa,

os das “[...] economia e estratégia (PORTER, 1980; CORIAT; WEINSTEIN, 1995; TEECE *et al.* 1997), da educação (PERRENOUD, 1999), da sociologia do trabalho (HIRATA, 1994; ROPÉ; TANGUY, 1997), do direito (FERREIRA FILHO, 1997) e, é claro, também da administração” (p.10). É certo afirmar então que se cada uma das perspectivas conceituais de competências contribuírem com suas especificidades, não são possíveis termos um conceito homogêneo e único para operacionalização. (DIAS *et al.*, 2012)

No sentido da aplicação complexa contemplada por Dias *et al.* (2012), Ropé e Tanguy (2001, p.16) são enfáticas quando expõem que “[...] os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva”. Zarafian (2001, p. 21) complementa que, “Foi em meados dos anos 80 que a temática da competência começou, com a alguma insistência, a surgir nas empresas, e que pesquisadores e consultores começaram a se interessar por ela”.

Objetivando encontrarmos pontos comuns conceituais, no trabalho de Godoy *et al.* (2009, p.267) sobre o desenvolvimento das competências de alunos formandos em curso de Administração, a partir da revisão da literatura feita, vamos encontrar que, “[...] identifica-se um ponto comum entre os autores, que é a derivação das competências com base no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas [...]”.

Fischer *et al.* (2012, p.32) abordam no âmbito do que se espera de um curso de graduação em Administração que “O conceito de competências pode ser utilizado como referência para a construção de instrumentos de gestão e, também, como forma de compreender a gestão de pessoas na empresa moderna”, e a sua construção se faz necessária em um curso de graduação em Administração, por meio de processo de aprendizagem durante o período em que o aluno está fazendo seu curso, isto é, uma construção passo a passo durante os semestres letivos – aula a aula -, Zarafian (2001, p. 176) é enfático em concluir que, “A originalidade de uma proposta que visa à construção de mediações entre situação escolar e situação de trabalho está, para principiar, em considerar a situação escolar como situação na qual uma atividade é iniciada da mesma maneira que em uma situação de trabalho”.

Quanto ao entendimento de competência e sua identificação e avaliação, é uma combinação que envolve conhecimentos, do saber fazer e atitudes, no âmbito comportamental, que se aplica em um contexto específico de solução profissional, quando ocorre, de fato, sua validação, portanto possível de identificação, avaliação e, com o alcance de sua evolução. (MEDEF, 1998 *apud* ZARAFIAN, 2001)

Godoy *et al.* (2009, p.267) citam no âmbito da corrente francesa que pesquisa competências, o pesquisador Le Boterf (1999), para o qual “[...] a competência é constituída pela integração do saber (*savoir*), saber fazer (*savoir-faire*) e saber agir (*savoir-agir*) [...]”. Os autores contemplam que no Brasil, Fleury e Fleury (2001) definem competência apoiados em modelo francês, que é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que confirmam e sustentam um alto desempenho humano, que estão embasados na inteligência e personalidade humana.

É importante ponderar o exposto por Godoy *et al.* (2009, p.268) citando (BURGOYNE, 1989; SANDBERG, 2000), “A identificação e a avaliação de competências são assuntos controversos. Diversas críticas são feitas quando se considera a validade e a confiança dos processos de identificação e os métodos de avaliação [...]”.

Entender a necessidade de competências no perfil do egresso do curso de graduação em Administração é entender o preparo do futuro administrador para o mundo do trabalho, entendido como, a possibilidade de atuar profissionalmente em organizações do primeiro, segundo ou terceiro setor, uma vez que esses são universos inseridos no âmbito de competências.

#### 2.4.3 Metodologias ativas

As metodologias ativas são métodos pedagógicos utilizados pelos docentes com intuito de preparar os discentes para o aprendizado, proporcionando a independência discente e formação crítica, pois, “Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica e o alcance de competências [...] A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando” (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120).

Moran (2015) diz que as metodologias ativas devem estar atreladas aos objetivos esperados, uma vez que é por meio dessas metodologias que poderão desenvolver discentes proativos, com capacidades cada vez maiores para soluções de atividades com maiores complexidades, pois acredita que: “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p.18).

Ainda, se pode constatar isso por meio dos Projetos Integradores (PI) e outras práticas educativas de unidades curriculares, em que: “O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio de solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 54).

Pode-se pontuar que essas metodologias de aprendizagem criam uma relação nova entre aquele que ensina e faz aprender e o que se disponibiliza a aprender, “Enfocar metodologia ativa significa pontuar outra forma relacional entre os professores [...] e seus parceiros, estudantes universitários [...]” (ANASTASIOU, 2015, p.18). E ainda, proporciona estímulos de aprendizagem, em que o discente é estimulado a criticar e a refletir envolvendo-se, ativamente, no processo de aprendizagem, “A metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado” (LUCKESI e DIAZ-BORDENAVE *apud* SOBRAL e CAMPOS, 2012, p. 209).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em um curso de graduação em Administração, bacharelado, de uma instituição de ensino particular, na Região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá – MT, com oferta de vagas tanto para o período matutino e noturno. O estudo foi realizado no primeiro semestre letivo de 2016.

A pesquisa de campo foi o método usado por meio de um estudo de caso, que é uma forma de fazer pesquisa empírica de caráter qualitativo sobre um contexto existente em situação real das ocorrências (LIMA, 2008). O estudo de caso é um estudo em profundidade, exaustivo e de situação localizada, que proporciona amplo conhecimento daquilo que se pretende pesquisar (Gil, 2012). É, portanto uma pesquisa que se constituiu em base qualitativa que pode ser definida como um método que contempla a descrição dos fatos observados e a análise das percepções pessoais.

Como técnica de coleta de dados, optou-se pela observação das práticas educativas por meio do acompanhamento junto aos integrantes do NDE do curso em estudo, na realização das tarefas de análise e validação dos PE construídos pelo docente dos componentes curriculares Projetos Integradores (PI), que inclui a identificação das competências de cada componente curricular. Também, foram analisados os resultados de avaliações por meio de instrumento de avaliações de competências de seis PI, apresentados em banca pública de avaliação e em espaços de apresentações definidos como *Feira de Negócios*, composta por 3 (três) docentes. As observações foram registradas em diário de campo, que gerou a organização dos dados, inclusive na elaboração de tabelas.

Foi realizada também pesquisa bibliográfica o que propiciou o entendimento dos conceitos definidos no artigo, pois esse tipo de pesquisa “[...] é elaborada com base em material já publicado” (GIL, 2010, p. 29). A pesquisa bibliográfica remete a dois pontos relevantes, conduzir ao entendimento da viabilidade da pesquisa que será realizada, e de servir de referencial teórico que proporcione analisar e obter respostas ao material coletado e, apoio aos exercícios de interpretação, que são fundamentais na busca dos resultados da pesquisa (LIMA, 2008). Como também, pesquisa documental aos documentos de uso do curso de graduação em Administração, bacharelado, isto é, as análises dos documentos obrigatórios para a existência e manutenção do curso, operacionalizado por meio do PPC, uma vez que esta forma de observação, segundo entendimento expresso pelas autoras Lakatos e Marconi (1992, p. 107), é aquela que “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar [...]”. Portanto análise documental como forma de entender o processo, por meio dos documentos do curso que conduzem a elaboração do PE, em observância à organicidade do curso, que foram as análises dos documentos que norteiam o curso: DCNs; PDI; PPI; PPC; PE e, resoluções e portarias institucionais pertinentes ao referido curso pesquisado.

Os documentos que conduzem o curso são elaborados a partir das DCNs e têm explicitado as normativas, de maneira abrangente e clara, e que todos os docentes têm ciência desses documentos e de seus conteúdos, que são explanados em reuniões com a Coordenação do Curso no início de cada semestre: reunião de colegiado de curso, reunião com o NDE e, reuniões de trabalho com os docentes dos cursos.

### 3.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente que produz saberes precisos ser epistemologicamente assumida e isso se faz pelo seu exercício enquanto práxis, permeando por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo de tais práticas (FRANCO, 2013, p. 47).

O principal conceito que permeia a pesquisa é a tradução fundamentada em Derrida, cuja definição serve para a análise do objeto que se propõe investigar nos remetendo a tradução como forma de criação que nunca esta finalizada, por meio de algumas obras já traduzidas para o

português, dentre estas: *O que é uma tradução “relevante”? A universidade sem condição; Posições; etc.*, bem como obras de outros leitores e tradutores de Derrida. Tradução que o docente responsável pelo componente curricular PI faz das competências definidas para cada projeto e, avaliadas e validadas pelo NDE no âmbito do PE.

Para melhor abranger a pesquisa foram escolhidos os PE dos PI, a partir do período de implantação destes no curso até o processo de inclusão das competências das unidades curriculares da matriz curricular vigente quando da pesquisa, sendo analisadas somente as competências emanadas das DCNs. Esses PE foram escolhidos pelo fato de integrarem os componentes curriculares de cada semestre letivo em seu contexto, do primeiro ao sexto semestre do curso, bem como pelo fato de ser nesse componente curricular ser possível a observação da prática das competências. Constando da pesquisa, quando das avaliações em banca pública, de trinta (30) grupos de acadêmicos responsáveis pelas elaborações e apresentações dos projetos ao final do semestre letivo e, noventa (90) formulários de avaliação. São dois momentos da trajetória da pesquisa, o primeiro das observações da análise e validação dos PE feitos pelos docentes e no segundo, quando das avaliações das competências nas apresentações dos PI, isto é, se elas foram alcançadas.

A ênfase nos PI ocorre, uma vez que estes proporcionam uma análise com maior intensidade da aplicação das metodologias ativas, então a melhor forma de verificar se as competências estudadas, em cada semestre letivo, podem ser atingidas, por meio dos projetos apresentados pelos grupos de alunos, em banca pública de avaliação e/ou em uma *Feira de Negócios*, que são os PI do primeiro e sexto semestre letivo.

#### **4 RESULTADOS**

A pesquisa, além da parte empírica, pois está baseada na experiência e na observação, também foi elaborada a partir de análise documental, cujas reflexões foram embasadas em conceitos de autores conceituados, por meio de pesquisa bibliográfica.

As informações preliminares contemplam as experiências dos autores do artigo como docentes membros do NDE na elaboração do PPC, com especial ênfase no acompanhamento docente na elaboração dos PE das unidades da matriz curricular do curso, com destaque para as competências previstas nos PI que integram o perfil do egresso, a partir da tradução que fazem delas das DCNs / PPC para os PE.



O NDE, por decisão institucional, é composto por 5 (cinco) docentes do curso, designados por portaria específica, sendo um membro doutor, uma doutoranda, um mestre, e dois professores mestrandos. O NDE, além da função definida pelo MEC/INEP, por decisão da coordenação de curso, analisa e valida os PE para garantia dos resultados das ações previstas no PPC com destaque para o alcance das competências prenunciado no perfil do egresso.

O universo de docentes do curso no período da pesquisa constava de 53 (cinquenta e três) profissionais, com formações distintas sendo: seis bacharéis em direito; oito economistas; vinte e um administradores; cinco contadores; três matemáticos; três psicólogos; dois geógrafos, um com formação de oficial do exército brasileiro; um com formação em comunicação social e três engenheiros.

Para facilitar o direcionamento do que se pretendia obter de informações sobre o alcance das competências, por meio dos PE foi elaborado um roteiro com questões consideradas relevantes para responder o problema de pesquisa. Surgiram então, as questões consideradas: 1) As DCNs e o PPC contemplam de forma compreensível competências que deverão ser consideradas no perfil do egresso do curso? 2) Para elaborar os seus PE os docentes contemplam de forma explícita competências que deverão ser consideradas no perfil do egresso do curso? 3) Quais os fatores que podem ocasionar as dificuldades docentes observadas nas traduções das competências? 4) Qual a necessidade da atuação do NDE do curso, na validação dos PE? 5) Quantas são as competências imprescindíveis na formação do administrador?

As interpretações das questões acima advêm da escuta de construções individuais, pois “É preciso tentar pensá-lo a partir da possibilidade da singularidade, da singularidade da assinatura e do nome [...]” (DERRIDA, 2010, p. 40).

Em resposta as indagações observaram-se que são 8 (oito) grandes competências definidas nas DCNs que integram o perfil do egresso, e o PPC considera outras quinze (15). Elas foram planejadas para atendimento da estrutura da matriz curricular durante os 4 (quatro) anos do curso que identifica, em cada ano, uma intenção formativa. Tais competências dão suporte às intenções formativas e procuram dar ao perfil do egresso a condição mínima para estar em sintonia com o mundo do trabalho. Espera-se, contudo, que as competências nos PE não sejam predefinidas “Na maioria das vezes, no entanto, ela aparece como algo já predefinido, como se não suscitasse uma discussão sobre os seus significados” Silva (2008, p. 85), mas sejam apresentadas de maneira didática que proporcione a sua compreensão e aplicação pelo docente.

Porém, na elaboração dos PE verificaram-se dificuldades para a indicação das competências que correspondem a cada componente curricular, pois, mesmo sendo observado que o curso de graduação em Administração disponibiliza para todos os docentes do curso, cópia das DCNs e do PPC, bem como explanação durante as reuniões de colegiado de curso, e de trabalhos - da coordenação com os docentes -, ainda existem dúvidas quanto à elaboração dos seus PE, pois, “Durante uma situação de aprendizagem orientada para o desenvolvimento de competências, muitas formas metodológicas são possíveis [...]” (KULLER e RODRIGO, 2013, p.75). Fato observado não tanto pela verbalização das dificuldades pelos docentes no período, mas expressa nos seus documentos de trabalho, constatando a pouca atenção e/ou falta de entendimento de como distribuir as competências no documento. As dificuldades foram observadas inicialmente, nos atrasos da entrega dos PE dos docentes, para validação pelo NDE.

O contratempo docente encontrado na elaboração dos PE é observado por experiências distintas obtidas em outras instituições de ensino, formações diferentes, e também, quanto ao restrito conhecimento sobre as DCNs, metodologias ativas e educação por competências. Ressalta-se ainda entrave por não se ter uma equipe consolidada de docentes no curso. Tal condição não assegura, de forma plena, o conhecimento das competências identificadas nas DCNs e mesmo no PPC e, em muitos casos, a segurança de que as mesmas irão compor o perfil do egresso. O PE é um documento para ação, uma vez que orienta o que se espera de uma unidade curricular aula a aula em um semestre letivo e, define as competências que se espera dele, atendendo as exigências legais do MEC, as institucionais e as do mundo do trabalho.

O curso por meio de seu NDE desenvolveu um instrumento cuja função é de avaliação das competências, tanto as previstas nas DCNs com as previstas de forma complementar no PPC e, são aplicados somente nas apresentações dos 6 (seis) PI, para identificar o percentual de alcance das competências estipuladas para cada semestre letivo. Métrica importante para análise do alcance do perfil do egresso e, dos alcances das intenções formativas previstas. Com especial destaque, às competências das DCNs, pois para a formação do Administrador, o curso obrigou-se ao cumprimento delas, em sintonias com a exigência legal do MEC.

As avaliações das competências dos PI são feitas no período da sua execução, nos 3 (três) anos iniciais do curso, durante os seis semestres letivos. No que tange as competências das DCN, das 8 (oito) previstas, observou-se que 6 (seis) são abordadas nesse período. É importante considerar que os PI estão contidos nas intenções formativas dos 3 (três) anos do curso: 1º ano *Empreendedorismo e Consciência Socioeconômica e Ambiental*; 2º ano *Gestão do Capital*

*Humano e Relações com o Mercado*; 3º ano *Empreendedorismo Operações e Finanças*. Assim temos: PI I e PI II: intenção formativa do 1º ano; PI III e PI IV: intenção formativa do 2º ano; PI V e PI VI: intenção formativa do 3º ano. Constatamos que as competências previstas nos PE dos PI, sustentam as intenções formativas previstas na estrutura curricular e essas são a somatória de todas as competências previstas.

O Instrumento de avaliação usado em um PI é dividido em três partes, a primeira verifica a parte escrita do projeto, com peso máximo de 6,0 (seis) e a segunda, a apresentação, com nota de 0 (zero) a 4,0 (quatro). Na parte escrita são analisados: embasamento teórico; coerência e coesão textual; citações das fontes pesquisadas; formatação em consonância com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, contribuição da proposta para o mundo do trabalho. Nas apresentações são analisados: o uso adequado da linguagem; comunicação e uso do tempo; citação das fontes pesquisadas; criatividade e inovação da apresentação. Cabe ressaltar que cada docente da banca de avaliação recebe previamente o trabalho escrito do grupo que será avaliado, de forma que possam fazer suas análises e considerações. Na terceira parte, cada docente avaliador, ao final da apresentação identifica as competências do grupo por meio do trabalho escrito e da apresentação com os critérios: “Não atingiu”; “Atingiu parcialmente”; “Atingiu”. As apresentações e avaliações dos projetos integradores são por meio de Banca Pública composta por 3 (três) docentes avaliadores: dois docentes do Curso de Administração convidados e, o professor orientador que preside as bancas, em datas definidas em cronograma no início de cada semestre letivo. As competências avaliadas são as definidas no PE pelo docente responsável por orientar um Projeto Integrador (PI). Os resultados finais considerando nota aplicada para aprovação 7 (sete) e nota máxima de aprovação 10 (dez).

Objetivando verificar os resultados de bancas públicas de avaliações de PI, temos no Quadro 1 à avaliação dos PI: I; II; III; IV; V e VI aplicados no período da pesquisa. Sendo os resultados específicos das competências previstas nas DCNs, com a seguinte distribuição:

Quadro 1 - Avaliação

Projetos Integradores	Competências - DCNs
PI I	I; II; III e, IV
PI II	I, II; III; IV; V; VI
PI III	I; II; III; IV; V; VI
PI IV	I; II; III; IV; V; VI

PI V	I; II; III; IV; V; VI
PI VI	I; II; III; IV; V; VI
RESULTADOS DAS COMPETÊNCIAS	

COMPETÊNCIAS DCN	I	II	III	IV	V	VI
<b>PROJETO INTEGRADOR I</b>						
Não atingiu	8,34%	16,66%	8,34%	8,34%		
Atingiu parcialmente	33,33%	33,33%	50,01%	50,01%		
Atingiu	52,33%	50,01%	41,25%	41,65%		
<b>PROJETO INTEGRADOR II</b>						
Não atingiu	5,89%	27,77%	0	11,12%	11,12%	38,88%
Atingiu parcialmente	82,35%	72,73%	83,33%	55,55%	61,11%	38,88%
Atingiu	11,67%		16,67%	33,33%	27,77%	33,34%
<b>PROJETO INTEGRADOR III</b>						
Não atingiu	14,81%	3,71%	25,93%	11,27%	14,81%	33,33%
Atingiu parcialmente	74,07%	96,29%	74,07%	74,07%	70,38%	59,25%
Atingiu	11,12%	0	0	14,81%	14,81%	7,42%
<b>PROJETO INTEGRADOR IV</b>						
Não atingiu	25%	25%	41,66%	50%	66,66%	58,34%
Atingiu parcialmente	58,33%	66,66%	50%	50%	25%	41,66%
Atingiu	16,67%	8,34%	8,34%	0	8,34%	0
<b>PROJETO INTEGRADOR V</b>						
Não atingiu	8,34%	0	16,66%	41,66%	25%	16,66%
Atingiu parcialmente	50%	66,66%	50%	58,34%	50%	50%
Atingiu	41,66%	33,34%	33,34%	0	25%	33,34%
<b>PROJETO INTEGRADOR VI</b>						
Não atingiu	0	11,12%	11,12%	47,22%	0	0
Atingiu parcialmente	88,88%	77,76%	77,76%	41,66%	88,88%	88,88%
Atingiu	11,12%	11,12%	11,12%	11,12%	11,12%	11,12%

Fonte: Dados da coordenação do curso de administração. Elaboração dos autores.

O quadro acima apresenta os resultados dos seis (6) PI com um total de 30 grupos, distribuídos em: PI I: 4 Grupos avaliados, 12 formulários de avaliação; PI II: 6 Grupos avaliados, 18 formulários de avaliação; PI III: 9 Grupos avaliados, 27 formulários de avaliação; PI IV: 4 Grupos avaliados, 12 formulários de avaliação; PI V: 4 Grupos avaliados, 12 formulários de avaliação; PI VI: 3 Grupos avaliados, 9 formulários de avaliação.

Apresentando como resultado final: PI I: 57,57% foram aprovados: com nota 7,5 (39,39%); nota 8,5 (18,18%); PI II: 61,3 % foram aprovados: com nota 7 (35,48%); com nota 7,5 (3,22%); com nota 8 (22,60%); PI III: 73,34% foram aprovados: com nota 7 (46,66%); com nota 7,5

(10,01%); com nota 8,5 (16,67%); PI IV: 88,22 % foram aprovados: com nota 7 (35,29%); com nota 7,5 (23,52%); com nota 8 (29,41%); PI V: 92,86% foram aprovados: com nota 7 (25%); com nota 7,5 (21,42%); com nota 8 (7,14%); com nota 8,5 (35,71%); PI VI: 86,66% foram aprovados: com nota 7 (23,33%); com nota 7,5 (20%); com nota 8 (10%); com nota 8,5 (33,33%).

Pode-se constatar que nenhum projeto atingiu nota 10 (dez) o que demonstra a necessidade de melhoria nas práticas de ensino, para o alcance pleno das competências definidas nos PI, contemplados no PPC.

A pesquisa demonstra que o curso de graduação em Administração, bacharelado, cumpre as solicitações com relação às competências, com especial destaque para as emanadas das DCNs, quer seja nos documentos de gestão do curso, PPC e PE, quer seja no uso de metodologias ativas para o alcance dessas, especificadas no PE. Destaca-se também, a aplicação dos requisitos legais e normativos exigidos pelo MEC, como também, o alinhamento dos documentos institucionais, PDI e PPI com o PPC. Mas, a pesquisa não comprova se os meios usados pelo curso garantem a solidez de aplicação e absorção das competências previstas no perfil do egresso do curso de graduação em Administração, bacharelado, deduzindo-se que se fazem necessárias outras ações. Porém, existe especial atenção ao instrumento de avaliação e certificação de competências ocorrendo como consequência um processo de evolução dos mesmos, semestre a semestre pelo NDE, como observado durante a pesquisa.

O PE é finalizado com a assinatura do docente responsável pela unidade curricular. A formação educacional com alcance por meio de competências ocorre tendo como meta as competências definidas e descritas pelo docente no PE e seu alcance ocorre como o planejamento aula a aula, onde o PE demonstra as metodologias adotadas para a aula, com o percentual de aula teórica/conceitual e, prática detalhadas em: o saber fazer e o saber agir. O formulário desenhado para o PE possui campos específicos para os desmembramentos. Portanto, é certo entender que o PE diz o que o docente aula a aula deve fazer por meio de metodologias ativas, a parte teórica/conceitual e prática com objetivo a ser alcançado, bem como o alcance das competências definidas

Entretanto os resultados das pesquisas nos conduzem a um ponto crucial, que é o fator humano representado pelos docentes do curso, em dois momentos, quando traduzem dos PPC e DCNs as competências para os PE, e quando da avaliação em Banca Pública, dos Projetos Integradores. Tais condições não asseguram o conhecimento das competências identificadas no PPC e DCNs, como também, em muitos casos, a segurança de que as mesmas irão compor o perfil

do egresso. Assim a premissa inicial adotada na pesquisa, no âmbito da perspectiva que o conhecimento é uma tradução “[...] em outras palavras, constitui-se como um desvio em relação à identidade a si de uma suposta experiência original. [...] A tradução, portanto, não é um processo como outros. Essa regra originária a partir dos PI poderá articular o saber. Pode-se presumir, pela pesquisa que uma dada competência pode ser traduzida de forma diferenciada por cada docente, assim sendo, sua formação acadêmica, sua experiência docente e no campo profissional, sua maior ou menor capacitação, influenciam na tradução que faz.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observaram-se por meio da pesquisa que os documentos que regem curso, em sua composição, descrevem as necessidades da observância das 8 (oito) grandes competências exigidas nas DCNs, porém na prática não se limitam a essas, pois ainda existem outras 15 (quinze) competências que o curso estipula para compor o perfil do egresso, com intuito que estes estejam aptos a iniciar no mercado de trabalho, bem como em viver em sociedade de forma ética e responsável socialmente.

Cabe salientar que o aprofundamento da pesquisa em consonância com o problema da pesquisa, concentrou-se nas competências das DCNs, que é a delimitação adotada.

Nessa perspectiva, é importante que tais competências estejam presentes no perfil do egresso, em formação para o exercício profissional do Administrador que deve ingressar no mundo do trabalho, decorrendo que devem servir de base para que ocorra a incorporação de novas competências necessárias para a permanência nos diversos ambientes organizacionais, ao longo do tempo, em um mundo turbulento com grandes transformações, que impactam no trabalho.

A pesquisa não questionou quanto à eficácia dessas competências, mas sim como elas são traduzidas para os PE, bem como ocorre o ensino e a aprendizagem, por meio desse documento, que é uma tradução do docente advinda do PPC e DCNs. Também não entrou no mérito de possíveis redundâncias e eficácias das 8 (oito) competências das DCN com as 15 (quinze) previstas no PPC, mas observou-se durante o período da pesquisa que o NDE do curso estava trabalhando em ajustes e novas competências para uma nova grade.

Foi tal contexto que gerou o problema da pesquisa. Entretanto, o problema definido, a despeito da prática adotada pelo curso enfatizando competências, não foi respondido totalmente, pois se concluiu o entendimento de que a interpretação do conhecimento nunca está terminada,

“não há um ‘fim’ da interpretação, nem um *telos* ou *terminus* no qual adormeceríamos rapidamente [...]. Pelo contrário, o segredo é a multiplicação das interpretações, o interpretarem sem um fim, de forma que o final é sem fim” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 45). Assim o processo envolvendo as competências não é finito no âmbito de um PPC, sofrem transformações nas traduções dos docentes, amplitudes nos espaços de aprendizagem envolvendo os discentes e, na influência do mundo do trabalho em cenários de inovações e transformações. As traduções diferentes pelos docentes encontram explicação no trabalho de Lima (2015) na qual aborda que a diferenciação do trabalho docente ocorre, pois se entende que não é necessária a formação adequada às atividades pedagógicas, os docentes veem o magistério como vocação, missão; “um ato de amor e abnegação”.

Em face da não existência de um conceito único de competência, o curso pesquisado, por meio do seu NDE usou o conceito de competência adotado por Fleury e Fleury (2001), para evitar eventuais confusões na adoção do conceito de competência, contemplando de forma objetiva as mesmas no seu PPC e, conseqüentemente, nos seus PE. Assim sendo, o conceito de competência adotado para o estabelecimento de métrica de avaliação e certificação é unificado no curso. Para efeito operacional do curso de graduação em Administração, bacharelado, a expressão usada nas DCNs *competências e habilidades*, foram unificadas como *competência*, uma vez que o conceito de competência pelo curso incorpora a *habilidade*.

As competências são traduzidas pelos docentes do curso, em cada componente curricular por meio dos PE, e definem as metodologias que serão usadas, bem como os instrumentos de avaliação, o que pelas diferentes formações acadêmicas, experiências na docência e paradigmas acabam-se perdendo a uniformidade.

Para que a pesquisa fosse concluída, de maneira a atingir o seu objetivo, na abrangência da pesquisa documental, foram feitas leituras e análises de todos os documentos que envolvem o curso, a constar: PPC, PDI, PPI, DCNs, resoluções institucionais, portarias institucionais, requisitos legais e normativos obrigatórios pelo MEC.

Para maior abrangência dos componentes curriculares ministrados no curso objeto da pesquisa, também foram analisados os PI, que devem contemplar todas as disciplinas referentes ao semestre, daí deriva a definição de projeto integrador, que integra todos os componentes curriculares do semestre letivo nos projetos. Tal condição proporcionou observação quanto ao processo pedagógico, por meio das metodologias ativas, que possibilita a integração da teoria com a prática. Ao estudar o motivo da implementação desses projetos, que ocorrem do primeiro ao sexto semestre do curso, em suporte de uma leitura mais minuciosa dos documentos balizadores desse

curso, se pode entender que esses surgem em decorrência da necessidade de práticas pedagógicas que abordem as metodologias ativas, que sejam as mais próximas das práticas do mundo do trabalho.

Trabalhar com competências no ensino de Administração revela ser uma tarefa difícil, pois tais competências envolvem entendimento conceitual, usos de práticas de ensino como as metodologias ativas, que propiciem o equacionamento de teoria com a prática, docentes com experiência e capacitados, bem como aplicação de instrumentos de avaliação com eficácia para a certificação de competência, isto é, a garantia do seu alcance pelo discente.

Ficou patente a atenção com o tema competência, no planejamento das ações do curso pesquisado, e a despeito do problema de pesquisa não ter sido respondido em sua totalidade, revelou a necessidade de avanços que ainda deverão ser observados no âmbito das competências a serem alcançadas no curso, com especial destaque na qualificação docente. Entretanto, cabe ressaltar que no período da pesquisa, observou-se preocupação institucional focada na capacitação docente, implementando programa de capacitações de docentes envolvendo metodologias ativas e ensino por competências, entre outras ações, tal contexto encontra em André (2010, p.75) citando Imbernón (2002) sobre a formação docente, “[...] como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento [...]”.

Mas é no PE que o tema competência merece atenção especial, conforme constado na pesquisa, uma vez que a escolha e tradução das competências constantes do PPC e DCNs são feitas pelo docente responsável pelo componente curricular e transportadas para o PE, onde define a metodologia para o alcance das competências estabelecidas, desmembradas em conteúdo de uma aula, em saber conceitualmente (qualificação) – conhecimento; saber fazer (experiência funcional) – habilidade; saber agir (capacidade de obter resultados) - atitude<sup>4</sup>.

A pesquisa não teve a intenção de esgotar a questão sobre as competências, em especial, sobre as emanadas das DCNs. É, portanto, um estudo que possui limitações e é limitado a um estudo de caso, recomendando-se assim, aos novos pesquisadores, novos estudos com outras amplitudes, que envolvam os docentes e discentes dos cursos, e análise dos instrumentos de avaliação das competências, de forma que se possa ter como fruto de novos estudos, a convicção do entendimento

---

<sup>4</sup> Competência – Fleury e Fleury (2001).



das eventuais dificuldades na avaliação e certificação de competências na prática em sala de aula / espaço de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação.** Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões. Coordenação de Humberto Miguel Garay Malpartida e Anna Karenina Martins. Organização e apoio pedagógico EACH/USP. Apresentação de Léa das Graças Camargos Anastasiou. São Paulo: Intermeios, 2015.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARANTES, Sandra Stöckli. **Competências definidas nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração:** suas traduções para os planos de ensino, 2017, 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v.39, n2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BORGES; Tiago Silva; ALENCAR; Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143.

BRASIL. CNE / CES. **Resolução N° 4, de 13 de Junho de 2005.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em: 19-12-2016.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância.** Brasília, agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 4.769, de 9 de Setembro de 1965.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Brasília, 1965.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Parecer N°: CNE/CES 67/2003.** Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, aprovado em: 11/03/2003.

CAMARGOS, Marco Antonio; CAMARGOS, Mirela Castro Santos; MACHADO, Carla Jorge. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. **Revista de Gestão da USP**. São Paulo, V. 13, n.2, p. 1-14, ABR/JUN, 2006.

CARDOSO, Janaína Gularte; FONSECA, Juliana. Perfil do administrador: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades e competências sob a perspectiva de acadêmicos, professores e

empresários da grande Florianópolis. In: IX CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro - Administração, 9., 2012. **Anais...**, 2012.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino de administração e seus dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresa**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 58-61. JUL/SET. 1981.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcrição do currículo**: uma escrita da diferença. Pro-Posições | v. 26, n. 1 (76) | p. 105-122 | jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0105.pdf>>. Acesso em: 27/ABR/2016.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. **Pedagogia da tradução**: entre bio-oficinas de filosofia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípios científicos e educativos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Khôra**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Força da lei**: o fundamento místico da autoridade. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é uma tradução relevante?** Tradução de Olivia Niemeyer Santos. São Paulo: Alfa. 13-44, 2000. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4277/3866>>. Acesso em: 27/ABR/2016.

DIAS *et al.* Revisando a noção de competências na produção científica em administração: avanços e limites. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (Org.). **Competências** – conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2012.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César **Às marques**: a propósito de Derrida. Organização - Rio de Janeiro: PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA *et al.* Competências profissionais do administrador: mito e realidade nas organizações. **Estação Científica Revista On-Line**, 2. ed., p. 1-17, março 2006.

FERREIRA, Élide. **Tradução/desconstrução**: um legado de Jacques Derrida. Rev. Let., São Paulo, v.49, n.2, p.229-242, jul./dez. 2009.

FISCHER *et al.* Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (Org.). **Competências** – conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme. FLEURY, Afonso. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos e prática docente. **Escritos sobre didática, filosofia e formação de educadores**. Silas Borges Monteiro, Selma Garrido Pimenta (organizadores). Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: atlas, 2012.
- GODOY, Arilda Schmidt *et al.* O desenvolvimento de competência de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 44, n.3, p. 265-278, jul./ago./set. 2009.
- GODOY, Arilda Schmidt; ANTONELLO, Claudia Simone. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do curso de Administração de empresas. **Revista de Ciências da Administração**, São Paulo, v.II, n.23, p. 157-191, jan./abr. 2009.
- KULLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LIMA, Thaísa Oliveira. O trabalho docente e a realidade educacional infantil. **Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis**, Goiás, v.11. n.1, 2015, p. 1-15.
- LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- MORÁN; José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em:<[HTTP://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em 15/09/2016.
- NASCIMENTO, Evandro. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NUNES, Simone Costa; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz; FERRAZ, Dalini Marcolino. **Cursos de Administração: Uma Análise sob o Enfoque das Competências**. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, Volume 7, Número 3, p. 428-446, set/dez, 2009, B3. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/229/185>>. Acesso em: 19/DEZ/2016.
- NODARI, L. D. T. *et al.* Competências adquiridas durante o curso de graduação em administração de empresas na ótica dos alunos formandos: em estudo multicaso em 5 instituições de ensino superior. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 11, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EnEPQ, 2009.

NUNES, Simone Costa. Formar competências: realidade no ensino em administração? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v.12, n. 2, p. 152-178, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino em administração com base na abordagem das competências: da inserção no projeto pedagógico a prática em sala de aula. In: EnANPAD, XXXIII, 2009, São Paulo. **Anais...** SP: EnANPAD, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino em administração: análise à luz da abordagem das competências. **Revista de Ciências da Administração**, v.12, n.28, p. 198-223, set./dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso 2013.

PERRENOUD *et al.* **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SKLIAR, Carlos. Derrida & a educação. Organizado por Carlos Skilar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional:** revisão integrativa. EscEnferm USP, 2012.

WITTE, Aline; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza; SILVEIRA, Amélia. Competências e habilidades do administrador: com a palavra os egressos. In: XVIII ENANGRAD, 2007, Cuiabá, **Anais...** MT: EnANPAD, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, Célia Cristina; SOUZA, Cynara Cristina B. de; BEZERRA, Larissa Ataíde Martins Lins. Competências profissionais do administrador: uma análise comparativa entre a necessidade do mercado e a formação dos administradores da Paraíba. **GESTÃO.Org**, Recife, v. 5, n. 2, p. 212-225, mai./ago., 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.