Educação Unisinos
12(2):89-99, maio/agosto 2008
© 2008 by Unisinos

Currículo, competências e habilidades para o mercado de trabalho: estudo de caso

Business administration programs and competencies and skills for the labor market: a case study

Francisco Paulo do Nascimento
fpauloadm@gmail.com
Jacira da Silva Câmara
jacira@ucb.pos.br

Resumo: Este estudo analisa a dinâmica curricular do curso de Administração de uma instituição de ensino superior de cunho privado localizada em Brasília, com o objetivo de investigar a compatibilidade dos currículos do curso de graduação em administração com as diretrizes curriculares para o curso e com as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Trata-se de pesquisa qualitativa, tipificada como estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados empregaram-se análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Os documentos selecionados para a análise consistiram nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN instituídas para os cursos de graduação em Administração, no currículo do curso e nos planos de ensino dos professores. Para as entrevistas semi-estruturadas foram elaborados roteiros. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de um dirigente da instituição pesquisada, dois coordenadores-adjuntos e oito professores da área de Administração. Participaram também da pesquisa três empresas de seleção e alocação de recursos humanos de Brasília. O cotejo e a análise dos dados sugerem que os currículos do curso de Administração, de forma geral, por si, não são capazes de gerar os perfis profissiográficos demandados pelo mercado de trabalho; refletem diferenças conceituais entre habilidades e competências; indicam que os currículos denotam obediência às diretrizes nacionais e que a instituição objeto do estudo busca dotar seus currículos de conteúdos relevantes para propiciar a seus egressos inserção no mercado de trabalho. Alguns professores experimentam dificuldades para colaborar na modernização dos currículos alvitrada pela IES.

Palavras-chave: currículo, administração de empresas, competências, habilidades.

Abstract: This paper analyzes the curricular dynamics of the Business Administration undergraduate program of a private college in Brasília. It intends to investigate whether the Business Administration program is congruent with the curricular guidelines and the abilities and skills demanded by the labor market. It is based on a qualitative research project and is a case study. Documental analysis and semi-structured interviews were used to collect data. The documents selected for the analysis were the National Curricular Guidelines (*Diretrizes Curriculares Nacionais* – DCN), the program's curriculum itself and the professors' teaching plans. A protocol was worked out for the semi-structured interviews. The participants were one official of the institution, two assistant coordinators and eight professors of Business Administration. Three companies that select and allocate human resources in Brasília also participated in the study. The comparison and analysis of the collected data (i) suggest that the undergraduate programs, in a general way, are not able to foster the kind of professional abilities, skills and competencies required by the labor market; (ii) reveal conceptual differences between skills and competencies; (iii) indicate that the curricula follow the DCN and that the analyzed institution attempts to include in its curricula relevant contents in order to successfully

integrate its graduates in the labor market. Some professors have difficulties in trying to contribute to the curricular modernization proposed by the institution.

Keywords: curriculum, business administration, competencies, skills.

Introdução

O estudo objetivou investigar se o currículo do curso de graduação em Administração propicia aos alunos a construção de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho em Brasília. Foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior – IES de natureza privada, localizada em Brasília/DF, enfocando a dinâmica curricular do curso de Administração.

Teve como objetivos específicos identificar as competências e habilidades previstas nas DCN para cursos de Administração; identificar que competências e habilidades são exigidas do profissional de Administração pelo mercado de trabalho; verificar se as Diretrizes refletem as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho; identificar as competências e habilidades proporcionadas pelo curso de Administração; e identificar aspectos que restringem ou facilitam a compatibilização da dinâmica curricular com os requisitos de mercados.

O fio condutor da pesquisa é a dinâmica curricular à vista do papel da escola, do direito dos indivíduos à educação como meio de emancipação intelectual, econômica e social, da preparação para o trabalho como aspecto ontológico do homem. Conduziram o estudo, ainda, as influências da globalização como fator desestabilizante da economia e da capacidade para o trabalho, os vetores intervenientes na dinâmica curricular e os papéis dos professores na adequação de currículos com vistas a incluir conteúdos relevantes para instrução do homem visando ao trabalho.

As transformações a que assistimos afetam o mundo, modificam relações econômicas, culturais e de poder. Alteram relações e padrões de produção, acirram competitividade e impõem às nações e às IES modernização de métodos de trabalho e de ensino. A ordem econômica e a produtividade passam a ser orientadores de mudanças e de construção de novos saberes.

A velocidade e o aprofundamento das mudanças ensejam nova ordem nas relações empresariais e formas produtivas (Senge, 1990), que em pouco tempo se renovam e ganham dinâmica antes não observada, a sinalizar que a mudança será contínua.

A globalização oferece terreno fértil para o capitalismo que, segundo Harvey (1996), goza de absoluta mobilidade geográfica, influencia sobremaneira as formas produtivas, a geração de riquezas e o mercado de consumo. Por conseqüência, vetores globalizantes alteram o ciclo de criação e difusão de tecnologias, assim entendidas não somente máquinas e programas, mas também o saber fazer, o que afeta o mercado de trabalho e realça o conhecimento como atributo de empregabilidade.

Nesse diapasão, em virtude das alterações das relações econômicas, impuseram-se reorientações dos processos produtivos (Drucker, 2001), trazendo no bojo necessidade de adequação dos perfis profissiográficos, sem o que as pessoas podem perder ou reduzir sua capacidade de trabalho que, sabe-se, é fator intrínseco à dimensão existencial e cultural do homem.

O direito à educação e ao trabalho está consagrado em diplomas legais, constituindo preocupação do Estado, em especial dos atores sociais dedicados à educação, impondo às escolas, com destaque para as universidades, conduzir sua gestão em consonância com as necessidades de seus alunos. Foi nessa linha que o estudo se baseou para investigar a adequabilidade do que é ensinado nas IES às necessidades de formar cidadãos para o trabalho.

Talvez a dissociação entre conteúdos curriculares e requisitos de competências e habilidades do mercado de trabalho possa dificultar a inserção de egressos nas empresas, o que imporia às universidades a adoção de processo de formação mais atualizado e adequado para suprir o meio produtivo de profissionais com os perfis desejados. Se tal premissa procede, as IES devem identificar as necessidades do mercado de trabalho, prever sua satisfação em seus conteúdos programáticos e manter o currículo como peça evolutiva no tempo (Goodson, 1995) para modernizar o processo educacional nesse particular, com o que cooperará para a formação de cidadãos e pessoas qualificadas para enfrentar desafios naturais de crescimento de uma nação.

Desenvolvimento

Trata-se de pesquisa qualitativa, método que acolhe paradigmas mais apropriados à pesquisa em Educação e a incursões ao mundo das ciências sociais, segundo aportes teóricos de Galvão (2001), Bauer e Gaskell (2002) e Turato (2004), e delineado por um processo investigativo sistemático, controlado e crítico dos fenômenos.

É um estudo de caso que, no dizer de Lüdke e André (1999), é uma es-

tratégia de pesquisa empírica que pode empregar diversas fontes de informações como evidências. Segundo os autores, esse tipo de estudo usa uma variedade de fontes de informação e busca apresentar diferentes e, às vezes, conflitantes percepções de uma situação social, que pode ser representada pelas expressões dos sujeitos da pesquisa.

Essa diversidade de fontes foi representada pela pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas com dirigentes de empresas de seleção e alocação de pessoas no mercado de trabalho, com professores, coordenadores-adjuntos e dirigentes da IES.

Lecionam Lüdke e André (1999, p. 17) que o estudo de caso é "sempre delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo". Trata-se de um caso específico, distinto e de interesse singular, com um valor intrínseco, pois retratou uma unidade em ação. Essa linha teórica embasou a caracterização da pesquisa como um estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (1995), é tarefa exploratória que propicia bases teóricas ao pesquisador para exercício reflexivo sobre o tema. Assim, abarcou a leitura de obras sobre o assunto principal e correlatos, sendo, por isso, seletiva, analítica e interpretativa das referências consultadas, restringindo-se o pesquisador a idéias relevantes ao estudo.

O trabalho requereu etapa de pesquisa documental, ou histórica, que consiste, de modo geral, na procura, leitura, avaliação e sistematização de provas para clarificar fenômenos sociais passados e suas relações com o tempo sociocultural-cronológico, à cata de explicações para o presente. A mostra do material compulsado foi proposital ou intencional, selecionada por deliberação do pesquisador mediante pressuposto de adequação, constituída das DCN para o curso de Administração, dos currículos do curso e dos planos de ensino das disciplinas de conteúdos de formação profissional.

A pesquisa documental foi apropriada ao estudo tendo em vista que a adoção total ou parcial das DCN pode produzir fatos sociais, pois carregam poder de influenciar na vida dos discentes e na sociedade. Considerou-se a IES sujeito da pesquisa, eis que é produtora do fato social de acordo com o tratamento que dispensa às diretrizes superiores, ou seja, o currículo adotado na instituição é expressão e produção do sujeito.

O estudo foi delineado em três fases: uma aberta ou exploratória, outra de sistematização de coleta de dados e a última de interpretação, análise dos dados e conclusões.

Instrumentos e participantes

Participaram da pesquisa indivíduos envolvidos com o problema, ou seja, professores, coordenadores-adjuntos e dirigente da IES. A amostra foi escolhida aleatoriamente, composta de um dirigente da organização, dois coordenadores-adjuntos e oito docentes. O estudo alcançou, também, três empresas de seleção e alocação de pessoas ao mercado. Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas, com roteiros elaborados previamente, submetidos a pré-testes.

Tratamento dos dados

Após a análise documental, o pesquisador listou e cotejou as competências e habilidades constantes das DCN, as previstas nos currículos e nos planos de ensino. Esta etapa permitiu comparação do grau de conformidade entre o que é preconizado pela autoridade de educação, o que é previsto nos currículos e o que é proporcionado pelos planos de ensino.

Em momento seguinte, as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, obtidas em pesquisas com *headhunters*, foram listadas e cotejadas com aquelas previstas nos currículos e planos de ensino, em busca de detecção de consensos e dissensos.

Noutra etapa, os dados obtidos junto ao dirigente da IES, professores e coordenadores-adjuntos foram relacionados e analisados, buscando identificar os fatores restritivos e facilitadores da adoção, pelos respondentes, de práticas que propiciem adequação do currículo da IES e dos planos de ensino às DCN e às necessidades indicadas pelo mercado de trabalho.

Foram cotejadas declarações dos entrevistados acerca da capacidade de o curso de Administração propiciar construção de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Revisão da literatura

A base teórica que sustenta a pesquisa abordou obras que tratam de educação como direito de todos, da educação como processo de emancipação do homem pelo desenvolvimento pessoal e preparação para o trabalho, teorias sobre currículo, globalização e mudanças organizacionais, e concepções conceituais de competências e habilidades requeridas para o trabalho.

A literatura consagra a educação como esteio para fruição de direitos dos cidadãos, seja para emancipação intelectual do homem, seja pela preparação para o trabalho, constando de diplomas legais, o que lhe confere dever de Estado, e de literatura de cunho filosófico que lhe reconhece sentido de pruridos éticos. Com sua função libertadora, a educação é capaz de abrir e iluminar caminhos do homem, guiando-o para o despertar

de suas potencialidades, o usufruto de seus direitos e o exercício de virtudes e deveres.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) cita a instrução técnico-profissional como direito de todos. A Carta Magna (Brasil, 1988) estatui o trabalho e a educação como direitos fundamentais do cidadão, enquanto a Lei de Diretrizes Básicas – LDB (Brasil, 1996) estabelece que o ensino superior deve, também, capacitar pessoas para superação de desafios que conciliem emancipação individual com contribuição para o processo de desenvolvimento sustentável do país.

Demerval Saviani (1989) leciona que educação é estreitamente associada ao trabalho, o que encontra guarida no pensar de Machado (2000), para quem educação é associada à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas. Nessa trilha pensam Dilthey (1994, p. 175), quando aborda "a pedagogia para uma vida superior"; Libâneo (2004, p. 30), ao aduzir a idéia de educação para o desenvolvimento do homem; Freire (1983, p. 44), ao citar a "necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época".

Coll (2003), Arruda (2002), Drucker (2002), Motta (1997) tratando de educação e trabalho, entendem que a finalidade da educação é promover o desenvolvimento dos seres humanos, inclusive capacitá-los para o exercício de atividade produtiva.

O trabalho é um meio pelo qual o homem exercita um fundamento econômico para seu sustento e de sua família, representa o emprego de sua potencialidade, seu talento, sua força, sua capacidade e suas habilidades, dando-lhe sentido pessoal. Como sentido social do trabalho, o homem considerado como meio de produção estabelece relação de interdependência com os demais, pois não somente depende dos semelhantes, mas estes usufruem do produto do seu labor. Há um sentido de pertinência a grupo e a uma nação, o que lhe permite estreitar relações e aumenta-lhe o pendor gregário.

O papel da escola como lugar da educação formal, contextualizado com o tempo e lugar, foi tratado com base em Saviani (1985) e em Câmara (1981, p. 1), que aludiu à relação da escola e seus reflexos com os "ideais de homem que vive em um determinado espaço de tempo e lugar no qual está situada esta escola"; por Moreira e Macedo (1999), Macedo (1999), Sacristán (2000), Libâneo (2004), Drucker (2001) e Coll (2003). Depreende-se da leitura desses autores que a escola objetiva a instrução da pessoa – com a qual saberá melhor aproveitar suas potencialidades e conviver no contexto no qual está inserida – e que as intenções educacionais subjazem no currículo, o que permite concluir que o currículo é o veículo da educação.

O estudo do marco teórico sobre competências e habilidades indica áreas cinzentas de entendimento sobre estes dois atributos nos escritos sobre Administração e, com menos dificuldade, nas obras sobre Educação. O cotejo das contribuições permitiu vislumbrar linhas tênues de discernimento entre competência e habilidades, suscitando divergências conceituais e semânticas.

O cotejo da literatura de Fleury e Fleury (2000), Garcia (2003), Gomes (1999), Machado (2000), Moretto, (2002), Perrenoud (1999), Hamel e Prahalad (1995), Quinn *et al.* (2004), Scian *et al.* (2002), Zarifian (2003) e das DCN, sugere que competência alude mais a capacidade cognitiva do que ao fazer, afigurando-se mais de um pendor inato, tácito, do que algo voltado para execução de uma tarefa. Forma-se a idéia de que competência é atributo que o indivíduo traz consigo, mais intrínseco, a despeito de ser passível de desenvolvimento. Já habilidade seria construída, adquirível por treinamento e capacitação, por isso mais extrínseca, explícita, mais caracterizada pelo fazer.

Sobre currículo, pedra angular do estudo, abordaram-se perspectivas teóricas, historicidade, significados e tentativas de definição, papel social e relações com o poder, fatores intervenientes na elaboração, implicações para os professores, cultura e políticas curriculares e tendências de reformas.

De acordo com Berticelli (1998), Câmara (1981), Coll (2003), Goodson (1995), Kramer (1999), Lopes (1999), Macedo (1999), Moreira e Macedo (1999), Sacristán (2000) e Saviani (1994), currículos são instrumentos do processo educacional. Refletem diferenças sociais, de classe, de raça, de gênero, no tempo e no espaço. Denotam as intenções educacionais e, em conseqüência, carregam potencial emancipatório do homem pela capacidade de desenvolver competências humanas.

Tentativas de conceituação de currículo se afiguram temerárias e passíveis de imprecisões conceituais, pois os aspectos que o cercam – tempo, espaço, contexto e perspectivas – são múltiplos e complexos. Muitos e variados são os olhares lançados sobre sua teoria, a denotar que a concepção de currículo não cabe num "leito de Procrusto". Saviani oferece diversas concepções de currículo:

- percurso educacional – seqüência de situações de aprendizagens pelas quais passa um indivíduo no decorrer de um período, em uma instituição de educacional formal – um percurso prescrito (por alguém) para alguém seguir;
- programa ou conjunto de programas de aprendizagem organizados em curso;

- organização deliberada da escola para a condução de aprendizagem de indivíduos ou grupos;
- processos metódicos de elaboração e de execução dos programas e cursos de ensino;
- programas de atividades dos professores e dos alunos, concebidos de maneira a que os alunos alcancem, na medida do possível, certos fins ou certos objetivos educativos;
- ou idéias mais ligadas à execução: aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida;
- saberes, competências, representações, papéis, valores que se recebem na escola e que, contudo, não fazem parte dos programas (oficiais ou explícitos), dado o caráter ideológico da educação (na abordagem dos teóricos da "reprodução" ou na dos críticos radicais), ou em virtude de cristalização sub-reptícia de saberes e práticas que fogem ao controle da instituição;
- e ainda idéias que sugerem a ligação do currículo com os contextos culturais dos quais ele emerge e nos quais se institucionaliza;
- estruturação e circulação do saber, constituição e transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos;
- um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade;
- produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade (Saviani, 1994, p. 22-23).

Saviani (1994, p. 40) cita que "o estudo da história do currículo não se separa da história geral da educação do país a que se refere [...]" e que o termo foi empregado pela primeira vez em Glasgow (Escócia), em 1663. Goodson (1995, p. 32) comunga com Saviani sobre a origem do termo e acrescenta que o currículo teria sentido de "movimento progressivo ou carreira", era empregado como controle social, pois determinava o que ensinar na sala de aula e servia, à época, a uma "pedagogia de classe". Berticelli (1998, p. 162) se refere a "origens do currículo", pois para o pesquisador há diversas versões a serem consideradas e currículo derivaria de *currere*, ou seja, curso a ser seguido ou carro de corrida.

Sobre dinâmica curricular, Câmara (1981, p. 1) cita que "currículo é ação dinâmica desenvolvida pela vivência de um plano curricular" e faz coro com Coll (2003) e Goodson (1995) ao afirmar que as bases fundamentais para elaboração de um currículo são as forças sociais, o desenvolvimento humano, a natureza da aprendizagem e do conhecimento, e com Sacristán (2000, p. 21), para quem "se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura". E Sacristán ensina que a construção do currículo ocorre pela ação de diversas etapas como planejamento, elaboração, adoção, apresentação, experimentação, críticas, ataques, defesas e avaliação, e é formado, ainda, por objetos materiais que lhe dão forma como livros-texto, aparelhos e equipamentos, planos e guias do professor.

A essência do currículo, ou seja, sua função, é clarificar as intenções e o plano de ação, é servir de projeto que guiará as atividades educacionais escolares. Contém informações sobre "o que ensinar", "quando ensinar", "como ensinar" e "que, como e quando avaliar". A interação desses quatro componentes, segundo Coll (2003), é uma prescrição para a ação educativa cuja observância traduz uma inclinação legítima e intencional para a prática escolar.

Na elaboração do currículo, segundo contribuições de Goodson (1995), Coll (2003), Saviani (1994) e Sacristán (2000), não deve ser buscado eficientismo ao processo em desfavor do exercício intelectual que precede e acompanha sua elaboração, pois a prática pedagógica decorrerá do currículo. Para Saviani (1994), a construção do currículo deve observar três aspectos: ser ensino propedêutico ou de caráter final; ser voltado para formação humanística, científica (acadêmica) ou técnico-prática; e atender a necessidades do indivíduo ou demandas do mercado.

As reformas curriculares compõem batalhas pela reestruturação escolar, já que o currículo traduz as intenções educativas, ou seja, é o instrumento da ação pedagógica. Nessa linha de pensamento trilham Lopes (1999), Macedo (1999), Wolynec (2006), Goodson (1995), Sacristán (2000) e Candau (1999, p. 30). Para esta última, a reforma, a despeito de não traduzir aprioristicamente progresso, implica "consideração das relações sociais e de poder".

A elaboração e reformas do currículo dependem do que Sacristán (2000) chama de sistemas influenciadores do currículo, que são: (a) o âmbito da atividade político-administrativa; (b) o subsistema de participação e de controle; (c) a ordenação do sistema educativo; (d) o sistema de produção de meio; (e) os âmbitos de criação culturais, científicos; (f) o subsistema técnico-pedagógico; (g) o subsistema de inovação; e (h) o subsistema prático-pedagógico. É, pois, o sistema curricular, no dizer do autor, fruto da interação recíproca de aspectos culturais, econômicos, políticos e pedagógicos, dependente e integrado e integrador do meio social.

Currículo e trabalho apresentam forte correlação visto que a escola tem entre seus objetivos a preparação do homem para o trabalho, consoante lecionam Sacristán (2000), Candau (1999), Andrade *et al.* (2006) e Catani *et al.* (2001). Assim, o currículo, instrumento da intenção educacional e da ação escolar, deve encerrar em seu bojo capacitação para o trabalho.

O papel do professor na elaboração e desenvolvimento do currículo se situa em três níveis que medeiam

da indiferença à inovação, segundo Sacristán (2000). No primeiro nível, o docente é um seguidor, limitado a manter ou a imitar o que se lhe apresenta. Noutro patamar, o professor é mediador na modernização e adaptação às condições concretas. No terceiro nível, o docente atua de forma pró-ativa, antecipa-se e torna-se o condutor do processo curricular; em conjunto com os demais professores, pensa e avalia o que faz, diagnostica problemas, elabora novas hipóteses de trabalhos e desenvolve novas práticas, reúne experiências, seleciona matérias e temas e adapta práticas de ensino de acordo com a realidade da escola, do meio e dos alunos. É um nível de conscientização do "saber ser professor" que se aproxima do que preconiza Paulo Freire:

> Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos (Freire, 1996, p. 95).

De qualquer sorte, seja o docente seguidor, mediador ou inovador, não pode descurar-se de sua preparação. No dizer de Freire (1996, p. 92), "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe". Não deve, pois, o mestre, olvidar-se da melhoria da prática pedagógica e da sua "contribuição do professor" a que faz referência Saviani (1985 , p. 73-84) e se reporta Câmara (2001).

A necessidade de construção contínua de novos saberes dos mestres e alunos e de modernização de currículos é caudatária, também, do fenômeno da globalização e de seus efeitos nas empresas e no trabalho. Para Catani *et al.* (2001), o processo de reestruturação produtiva gera horizontes complexos e contraditórios, com influência no mercado de trabalho, suscitando debate sobre a formação profissional para adaptação a esses cenários.

Essa problemática vem de priscas eras consoante o pesquisador Delgado de Carvalho (1976) e se torna mais aguda nos dias atuais conforme denota literatura mais moderna acerca do desenvolvimento de novas competências e habilidades. Nessa linha lecionam Albuquerque (1992), Burmeister (2004), Chiavenato (1994), Drucker (1992, 1998, 2001), Hesselbein *et al.* (1996), Kornhauser (1998), Marras (2000), Motta (1998), Suhr (1998), e Vergara e Branco (1995).

A construção de novas competências e habilidades para o trabalho encontra guarida em Câmara (2003, p. 3), que alude à "atualização de conceitos e concepções de educação e de currículo para atuar em consonância com as mudanças e transformações que ocorrem a cada dia a dia"; em Libâneo (2004, p. 28), que se refere a "mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando o sistema de ensino"; em Senge (1990, p. 47) que evoca a "aprendizagem generativa", que seria aprender a ampliar a capacidade de criar; e em Drucker (1998), para quem o maior fator de produção será o conhecimento.

Análise dos dados e conclusões

A conjugação dos resultados das análises dos objetivos intermediários da pesquisa revela percepções sobre a capacidade de o curso de Administração, da IES objeto do estudo de caso, propiciar aos seus egressos a construção de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, bem como nuanças de aspectos correlatos.

Na investigação do objetivo específico – identificar o que versam as DCN sobre competências e habilidades para os cursos de Administração, impõe aludir ao artigo 4º da Resolução nº 4/2005 (Brasil, 2005): "O curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades":

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

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

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

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

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

f) desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelan-

do-se profissional adaptável;
g) desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
h) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.

Eis o que versam as DCN sobre competência e habilidade para o curso. A esse respeito, entende-se que a norma não preconiza conceituações definidoras e taxativas do que seja uma e outra, e nem o faria, pois recomenda a boa técnica legislativa não pormenorizar matéria sujeita a adaptações de acordo com o tempo e o lugar de aplicação, legando ao juízo das IES o detalhamento específico das competências e habilidades. Trouxe linhas mestras a serem observadas em âmbito nacional.

Na pesquisa com *headhunters*, atinente ao segundo objetivo específico – identificar no mercado de trabalho de Brasília que competências e habilidades são exigidas do profissional de administração – observaram-se idiossincrasias suscitadas nos aportes teóricos sobre a temática. Ora os entrevistados se remetiam a competências quando queriam fazê-lo a habilidades, ora o contrário.

É proveitoso para o trabalho relembrar que a pesquisa recorreu a contributos teóricos para esgrimir concepções de conceitos de competências e habilidades. Em que pese aos esforços despendidos, é possível que restem concepções ainda não harmonizadas. Nesse diapasão, as apreciações acerca da propriedade semântica emprestada pelas empresas de seleção e alocação de pessoas e pelos currículos do curso de administração sobre competências e habilidades reclamam por razoável nível de abertura interpretativa das respostas dos entrevistados.

A idéia de competências e de habilidades citadas pelos entrevistados guarda correlação com as concepções esposadas por Gomes (1999), Scian *et al.* (2002), Zarifian (2003), Moretto (2002), Fleury e Fleury (2000). Para esses autores, competência alude a modalidades estruturais de inteligência, ou seja, operações mentais empregadas para correlacionar objetos, situações, fenômenos e pessoas, enquanto habilidades se referem mais ao fazer, decorrentes das competências. Essa concepção encontra guarida, também, no Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Brasil, 2001), ressalvado não ser direcionado à matéria de curso superior.

Nessa linha, e ainda contemplada a concepção do papel e da forma de legislar, generalista como convém, da autoridade em educação, encaminha-se o estudo ao alcance objetivo "verificar se as DCN refletem as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho".

Descritas as competências e habilidades exigidas dos administradores e cotejando-as com aquelas constantes da Resolução nº 4/2005 (Brasil, 2005), não seria demasiado concluir que as DCN para o curso, relevado seu caráter genérico, refletem as necessidades de mercado. É certo que as Diretrizes não listam categoricamente cada competência e habilidade, repise-se, mas as linhas expostas no ato legal comportam o que se verificou na pesquisa com empresas de seleção de pessoal.

A par de perquirir as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, indagou-se na pesquisa com *headhunters* se os cursos de graduação em Administração propiciavam aos egressos as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. A resposta foi negativa. Segundo os entrevistados, os cursos de graduação não têm sido capazes de propiciar aos recém-formados perfis profissiográficos exigidos pelo mercado de trabalho.

Outro objetivo específico – identificar as competências e habilidades proporcionadas pelo curso de Administração – serviu para cotejar a compatibilidade entre o currículo adotado pela IES e as diretrizes curriculares para o curso. A pesquisa indica que as linhas conceituais instituídas pela Resolução nº 4/2005 (Brasil, 2005), que são generalistas e não taxativas, são acolhidas, igualmente de forma geral, pelos currículos e planos de ensino adotados na IES.

O resultado dos levantamentos para alcance do objetivo específico "identificar aspectos que restringem ou facilitam a compatibilização da dinâmica curricular com os requisitos de mercado" indica que a dinâmica do mercado não é acompanhada pelos professores em função da falta de sistema de acompanhamento das mudanças, conforme respostas dos docentes tais como: "necessitamos de maior interação com o mercado de trabalho", "falta de tempo para pesquisa", "dificuldade de prática e pesquisa" e "dedicação exclusiva para o professor".

Metade dos professores entrevistados afirmou que o currículo do curso não é capaz de propiciar aos egressos as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Frente às afirmações das empresas e de metade dos professores de que o currículo do curso de graduação em Administração, de forma geral, não propicia aos egressos competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, e aos indicativos de acolhida, pelo currículo, às orientações constantes das DCN, resta uma alternativa para explicar a dicotomia suscitada pela pesquisa: ou as Diretrizes não traduziriam adequadamente as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, ou outro fator operaria para o distanciamento entre o perfil pro-

fissional do administrador propiciado pelo currículo e os modelos exigidos pelo mercado.

A primeira hipótese é a de que as DCN não traduziriam as competências e habilidades. Nesse caso, refletiriam fielmente as competências e habilidades exigidas pelo mercado. Por ser uma hipótese temerária, cabível se cogitar, também, de a consulta realizada para saber quais competências e habilidades são exigidas pelo mercado de trabalho ter sofrido percalços na seleção do nicho de mercado consultado, na percepção dos pesquisadores sobre o que pesquisar ou na compreensão das respostas. A outra hipótese é a de que as alterações curriculares não seguiriam o curso orientado pelas diretrizes e pelo mercado de trabalho.

Em vista dessa constatação, é oportuno refletir sobre as relações entre mercado de trabalho, que é a realidade social, as DCN, que são atos normativos, os currículos e programas do curso, os quais traduzem as intenções educacionais, com base na forma esquemática apresentada na Figura 1.

A inquietação trazida é sobre a sintonia entre o mercado de trabalho, as Diretrizes para o curso e as IES. Talvez não seja prudente asseverar que as DCN, por serem de caráter geral, guardam absoluta correlação com as exigências do mercado e permitem às IES a compreensão do que têm em vista. Tampouco se pode afirmar que as IES sabem interpretá-las de forma adequada. Para fechar o círculo que buscaria sintonia entre competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, Diretrizes Nacionais e currículos e programas da IES, é oportuno citar que não se encontraram evidências da capacidade de a IES compreender fidedignamente as sinalizações do mercado de trabalho. As respostas para estas questões não foram, contudo, objetivo desta pesquisa.

A despeito do quadro de adequabilidade, de forma geral, ou de eventuais idiossincrasias acerca das necessidades de mercado, diretrizes e currículo do curso, parte do corpo docente da IES pesquisada revela dificuldade para selecionar conteúdos e para dotar a dinâmica curricular do curso de melhor compatibilidade com o mercado de trabalho.

Para amparar a conclusão, importa socorrer-se de aportes teóricos sobre o papel dos professores, acerca de dinâmica curricular e dos subsistemas que interagem na gestão dos currículos.

A linha de raciocínio que conduz à conclusão de que as intenções educacionais são refletidas no currículo apóia a idéia de que os planos de ensino devem portar os conteúdos e a forma de pô-los em prática. Esses planos de ensino são preparados pelos professores e por eles executados em sala de aula, que é a arena onde o processo de ensino é desenvolvido. Assim, o currículo pode alvitrar a construção e desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, mas sua efetivação ocorrerá em sala de aula em obediência ao plano de ensino, que é um guia de ação para sua execução. Esta pode ensejar um hiato entre a prática e as intenções curriculares.

Os papéis dos professores se situam em níveis que vão da indiferença à inovação. O docente pode ser seguidor, que se limita a manter ou a imitar o que se lhe apresenta; ser mediador, que adapta currículos às condições concretas da realidade; e ser inovador, que se antecipa, pensa e avalia o que faz, diagnostica problemas, elabora hipóteses de trabalho e desenvolve novas práticas.

Ora, se o currículo da IES observa as DCN e se estas refletem as necessidades de mercado, é razoável concluir que a falta de adequação de perfis profissiográficos dos egressos às competências e habilidades pode residir na execução do currículo, ou seja, na prática docente.

Na ação docente, poderia ocorrer o exercício do currículo oculto, em que, de forma consciente ou inconsciente, as práticas adaptativas se afastam das intenções educacionais do currículo e do previsto no plano de ensino. Nessa hipótese, se o afastamento do currículo oficial decorre de forma consciente, cabe à IES alertar os docentes de que eventual adoção de conteúdos diferentes do planejado deve ser antecedida de propositura de alteração do plano inicial e de aquiescência, se for o caso, da Instituição. Se a prática ocorre de forma inconsciente, reclama e comporta revisão das ações docentes mediante formação continuada ou outro meio para tal fim.

Outro aspecto a considerar para o possível distanciamento entre o currículo e sua execução pode ser a explicação pelo subsistema práticopedagógico, que é a expressão do processo de ensino. Nessa arena escolar, são configurados, além do pa-

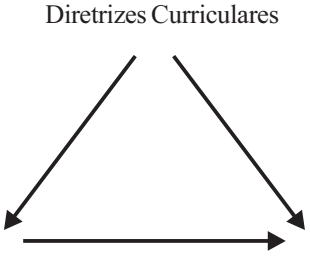

Figura 1. Triangulação entre mercado de trabalho, DCN e currículos e programas.

pel dos alunos, o dos professores, que variam de acordo com sua independência profissional.

É certo que a dinâmica curricular não admite o currículo como peça imutável. A experimentação dos planos de ensino deve fornecer informações para sua manutenção ou adequação, do que cuidariam os professores, pois a avaliação da prática docente diária é mais apropriada e tempestiva quando situada nos executores do currículo e dos planos de ação.

Os motivos pelos quais os egressos não apresentam os perfis desejados pelo mercado de trabalho, mesmo confirmando-se que o currículo da IES acata as DCN, e que estas refletem as competências e habilidades atuais, se afigura questão ainda em aberto, a recomendar averiguação para saber se ocorrem, e em que nível, práticas de currículo oculto na instituição, ou se o subsistema práticopedagógico recebe influência negativa no desenvolvimento do currículo.

A alegada deficiência no acompanhamento das tendências do mercado se apresenta de difícil superação pela IES, pois não se tem conhecimento de catalogação fidedigna e oficial de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, isto é, dados de pesquisa validados por autoridades de educação. Há, com efeito, rol de competências divulgadas pela Resolução nº 4/2005 (Brasil, 2005), mas são genéricas e não garantem entrosamento entre a autoridade educacional, o mundo empresarial e as instituições de ensino. A falta de interação entre professores foi outro fator citado, mas essa, se suprida, talvez sirva meramente de terapêutica paliativa, pois persistiria a falta de acompanhamento, pela IES, da evolução do mercado.

A pesquisa revelou que as DCN do curso de graduação em Administração, pelo seu caráter genérico, refletem as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho e que o currículo da IES objeto do estudo de caso obedece àquelas diretrizes. Entretanto, segundo o mercado de trabalho pesquisado, os egressos dos cursos de graduação em administração, de forma geral, raramente apresentam o perfil profissiográfico desejado pelo mercado.

Os dados da pesquisa e respectivas análises sugerem que o currículo do curso contempla a possibilidade de construção de competências e habilidades exigidas pelas Diretrizes Curriculares e pelo mercado de trabalho atual. Não significa, no entanto, que o currículo, por si, seja capaz de propiciar aos egressos os atributos exigidos pelo mercado, visto que entre o currículo e a preparação de profissionais laboram elementos da prática docente.

Conclui-se, ainda, que, se os egressos do curso de Administração, em geral, não apresentam os atributos requeridos pelo mercado de trabalho, a deficiência não residiria, necessariamente, no currículo formal, que encerra as intenções educacionais, mas, talvez, na sua execução, ou seja, a ação docente careceria de melhor conformidade com o que alvitram os conteúdos curriculares, constituindo, por isso, questão de pesquisa por intermédio de observação para identificar e clarificar os fatores restritivos da execução do currículo.

A dinâmica curricular ou as ações desenvolvidas em sala de aula são, portanto, os elementos cruciais para a execução do previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no currículo do curso e, ao mesmo tempo, para apresentar consonância com o mercado de trabalho que se torna cada vez mais dinâmico. A figura do professor é mais uma vez posta como elemento fundamental.

Referências

ALBUQUERQUE, L.G de. 1992. Competitividade e recursos humanos. *Revista de Administração*, **27**(4):16-29.

ANDRADE, R.O.B. de; ABREU, J.A.R. de; SCAICO, O.; FORTUNA, A.A.M.; FERRAZ, S.F. 2006. *Pesquisa sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho de Administrador.* Brasília, Conselho Federal de Administração, 48 p.

ARRUDA, M. 2002. *Trabalho emancipado*. Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul, 2002. Disponível em: http://www.pacs.org.br/artigospublicação/trabalhoemancipado, acesso em: 06/06/2006.

BAUER, M.W.; GASKELL G. 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* São Paulo, Vozes, 516 p.

BERTICELLI, I.A. 1998. Currículo, tendências e filosofia. *In:* M.V. COSTA (org.), *O currículo no limiar contemporâneo*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 159-176.

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF. Senado Federal.

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, **134**(248):27833-27841.

BRASIL. 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio.* Disponível em: http://www.inep.gov.br/enem, acesso em: 07/08/2006.

BRASIL. 2005. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4. Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelato. *Diário Oficial da União.* Seção I, p. 26.

BURMEISTER, P. 2004. O emprego na "nova" nova economia. *HSM Management*, **6**(47):184-188.

CÂMARA, J. da S. 1981. Bases fundamentais para elaboração do currículo. *Revista de Biblioteconomia*, **9**(1):1-5.

CÂMARA, J. da S. 2001. *Novas perspectivas da educação e a formação do professor*. *In:* CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO COMPARADA, XI, Gyeongju, Korea, 2001. *Anais...* Gyeongju, Korea. p. 1-8.

CÂMARA, J. da S. 2003. *O contexto social deste milênio e os novos desafios*. *In:* INTERNATIONAL CONFERENCE

ON TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION: NEW TRENDS AND INNOVATIONS, Aveiro, Portugal, 2003. *Anais...* Aveiro, Portugal. p. 1-9.

CANDAU, V. M. 1999. Reformas educacionais hoje na América Latina. *In:* A.F.B. MOREIRA (ed.), *Currículo: políticas e práticas.* Campinas, Papirus, p. 29-42.

CARVALHO, D. 1976. *História documental: moderna e contemporânea*. Rio de Janeiro, Record, 355 p.

CATANI, A.M.; OLVIEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. 2001. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, **22**(75):67-83.

CHIAVENATO, I. 1994. *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa.* São Paulo, Makron Books, 257 p.

COLL, C. 2003. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 200 p.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: http://www.openlink.br.inter.net/aids/declaração, acesso em: 16/10/2005.

DILTHEY, W. 1994. *Sistema da ética.* São Paulo, Ícone, 180 p.

DRUCKER, F.P. 1992. *Administrando para o futuro*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 268 p.

DRUCKER, F.P. 1998. *A profissão de administrador*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 187 p.

DRUCKER, F.P. 2001. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 186 p.

DRUCKER, F.P. 2002. Mentes que brilham. *HSM Management*, **6**(31):16-24.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. 2000. *Estratégias empresariais e formação de competências – um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo, Atlas, 160 p.

FREIRE, P. 1983. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 158 p.

FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia*: *saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra, 148 p.

GALVÃO, A. 2001. *Considerações sobre o conceito de ciência*. Brasília, Universidade Católica de Brasília, 9 p. [Texto.]

GARCIA, L.A.M. 2003. *Competências e habilidades*: *você sabe lidar com isso?* Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ23g.htm, acesso em: 05/11/2005.

GIL, A.C. 1995. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas, 208 p.

GOMES, G.C. 1999. *Competências necessárias ao desenvolvimento de atividades no setor informal do mercado de trabalho: uma pesquisa exploratória*. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – UCB, 96 p.

GOODSON, I. 1995. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Vozes, 140 p.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C.K. 1995. *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro, Campus, 377 p.

HARVEY, D. 1996. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* São Paulo, Loyola, 137 p.

HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. 1996. *O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era.* São Paulo, Futura, 316 p.

KORNHAUSER, A. 1998. Criar oportunidades. *In:* J. DELORS (ed.), *Educação – um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.* São Paulo, Cortez, p. 233-239.

KRAMER, S. 1999. Propostas pedagógicas curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *In:* A.F.B. MOREIRA (ed.), *Currículo: políticas e práticas.* Campinas, Papirus, p. 165-183.

LIBÂNEO, J.C. 2004. *Pedagogia e pedagogos, para quê*. São Paulo, Cortez, 208 p.

LOPES, A.R.C. 1999. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. *In:* A.F.B. MOREIRA (ed.), *Currículo: políticas e práticas.* Campinas, Papirus, p. 59-80.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. 1999. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *In:* LÜDKE, M.; ANDRE, E.D.A. (ed.), *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.* São Paulo, EPU, p. 11-24.

MACEDO, E.F. 1999. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. *In:* A.F.B. MOREIRA (ed.), *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, Papirus, p. 43-58.

MACHADO, N.J. 2000. *Educação: projetos e valores*. São Paulo, Escrituras Editora, 157 p.

MARRAS, J. P. 2000. *Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico*. São Paulo, Futura, 332 p.

MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. 1999. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? *In:* A.F.B. MOREIRA (ed.), *Currículo: políticas e práticas.* Campinas, Papirus, p. 11-28.

MORETTO, V.P. 2002. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.* Rio de Janeiro, DP&A, 150 p.

MOTTA, P. R. 1997. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro, Record, 224 p.

MOTTA, P.R. 1998. *Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar.* Rio de Janeiro, Qualitymark, 224 p.

PERRENOUD, P. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 96 p.

QUINN, R.E; FAERMAN, S.R.; THOMPSON, M.P.; MCGRATH, M.R. 2004. *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. Rio de Janeiro, Campus, 440 p.

SACRISTÁN, J.G. 2000. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 352 p.

SAVIANI, D. 1985. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.* São Paulo, Autores Associados e Cortez, 96 p.

SAVIANI, D. 1989. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo, Autores Associados e Cortez, 224 p.

SAVIANI, N. 1994. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método do processo pedagógico*. Campinas, Autores Associados, 200 p.

SCIAN, F.M.; GARCIA, M.N.; SILVA, D. 2002. Competência dos administradores recém-formados segundo a ótica das organizações na opinião dos profissionais de recursos humanos – um estudo exploratório. *Revista Administração On Line*, **3**(3). Disponível em: www.fecapbahia.edu.br, acesso em: 09/09/2006.

SENGE, P. 1990. *A quinta disciplina: a arte e prática da organização de aprendizagem.* São Paulo, Best Seller, 443 p.

SUHR, M.W. 1998. Abertura de espírito para uma vida melhor. *In:* J. DELORS (ed.), *Educação – um tesouro a des-*

cobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo, Cortez, p. 252-256.

TURATO, E. 2004. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa**:** uma discussão epistemológica necessária. *In:* S. GRUBITS; J. NORIEGA (ed.), *Método qualitativo: epistemologia, complementaridade e campos de aplicação*. São Paulo, Vetor, p. 17-51.

VERGARA, S.C.; BRANCO, P.D. 1995. Competências gerenciais requeridas em ambiente de mudança. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 19, João Pessoa, 1995. *Anais...* João Pessoa. **1**(9):51-75.

WOLYNEC, E. 2006. O futuro da educação superior. *Revista Aprender*, **5**(32):39-41.

ZARIFIAN, P. 2003. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo, Editora SENAC São Paulo, 192 p.

Submetido em: 09/03/2008
Aceito em: 14/07/2008

Francisco Paulo do Nascimento
Centro de Ensino Universitário do Distrito Federal
SEP Sul, Entrequadras 704/904, Conjunto A
70390-045, Brasília, DF, Brasil

Jacira da Silva Câmara
Universidade Católica de Brasília
Campus II - SGAN 916 Norte, Av. W5
70790-160, Brasília, DF, Brasil