

Desenvolvimento de Competências e Metodologias Ativas: a Percepção dos Estudantes de Graduação em Administração

Competencies Development and Active Methodologies: the Perception of Business Management Students

Rosane Maria Soligo de Mello Ayres
Maria Fernanda Rios Cavalcanti

RESUMO

As competências passaram a ser vistas como elementos centrais na formação de profissionais e também como garantidoras de empregabilidade em um cenário de altas taxas de desemprego entre jovens. O objetivo do artigo é examinar se e como, na percepção dos estudantes do curso de graduação em Administração, a utilização de metodologia ativa contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais. Um estudo de caso foi realizado em Instituição de Ensino Superior IES do estado de São Paulo que adota, no curso de bacharelado em Administração estratégias ativas de ensino-aprendizagem, fundamentadas nos métodos *Problem-based learning* (PBL) e *Case-based learning* (CBL). Os resultados mostram que são nas práticas realizadas no ciclo de trabalho PBL/CBL que os estudantes percebem estar adquirindo capacidades específicas agrupadas em três dimensões de competências: básicas (CBs); sociais (CSs), e para a solução de problemas (CSPs). O desenvolvimento de competências no ambiente educacional requer que a aprendizagem de seus componentes (conceituais, procedimentais e atitudinais) ocorra por meio de procedimentos (fontes de aprendizagem) disciplinares, interdisciplinares e/ou metadisciplinares, e com o apoio de metodologias que possibilitem a aprendizagem ativa, transferível, cooperativa, porém, autônoma dos aprendizes. Analisamos que nas metodologias ativas, fundamentadas no modelo *problem-based*, dois componentes do processo tutorial influenciam no desenvolvimento das competências: o problema e o professor. O problema pela qualidade da estruturação com que é constituído. O professor pelos vários papéis de orientação dos estudantes que assume nos estágios do ciclo de aprendizagem. Os resultados obtidos contribuem para o campo do Ensino em Administração, no sentido de auxiliar tanto gestores na tomada de decisão sobre a implementação de metodologias ativas no currículo dos cursos de Administração quanto professores na (re)organização de suas práticas educativas e na conscientização sobre novos papéis que devem assumir no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Competências do administrador. Desenvolvimento de competências. Métodos ativos. PBL. CBL.

Recebido em: 30/09/2018
Aprovado em: 27/12/2019

Rosane Maria Soligo de Mello 
rosane.soligo@gmail.com
Doutora em Administração de Empresas
pela Universidade Presbiteriana
Mackenzie
PhD in Business Administration -
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Campinas/SP - Brasil

Maria Fernanda Rios Cavalcanti 
fernanda.cavalcanti@fgv.br
Doutora em Administração - FGV/EAESP
PhD in Business Administration - FGV/
EAESP
Fundação Getúlio Vargas - Escola de
Administração de Empresas de São
Paulo
São Paulo/SP - Brasil

ABSTRACT

The objective of the article is to examine whether and how, in the perception of undergraduate Business Administration students, the use of active methodology contributes to the development of general skills for professional training. A case study was carried out at an IES Higher Education Institution in the state of São Paulo, which adopts active teaching-learning strategies in the bachelor's course in administration, based on the Problem-based learning (PBL) and Case-based learning (CBL) methods. The results show that it is in the practices performed in the PBL / CBL work cycle that students perceive themselves to be acquiring specific skills grouped into three competence dimensions: basic (CBs); (CSs), and problem solving (CSPs). The development of skills in the educational environment requires that the learning of its components (conceptual, procedural and attitudinal) takes place through disciplinary, interdisciplinary and / or metadisciplinary procedures (sources of knowledge), and with the support of methodologies that enable active learning, transferable, cooperative, however, autonomous for apprentices. In active methodologies, based on the problem-based model, two components of the tutorial process influence the development of competences, which are: the problem and the teacher. The problem with the quality of the structure with which it is constituted. The teacher for the various student assistance roles that he assumes in the stages of the learning cycle. The contributions of the work are methodological and empirical. Methodological insofar as the qualitative results obtained complement and distend the quantitative results already obtained in previous studies that also investigated the formation of skills in higher education in administration, under the students' perception. Empirical because it can assist both managers in decision-making on innovative teaching-learning strategies for building skills in the school system and teachers in the (re) organization of their educational practices and in the awareness of new roles they must assume in the teaching and learning process.

Key words: Manager skills. Competencies development. Active methodologies. PBL. CBL.

Introdução

Pode-se dizer que a noção de competência esteve presente na Administração desde seu surgimento enquanto ciência (SANDBERG, 2000). No entanto, somente a partir de meados da década de 1970 esta noção passou a adquirir maior destaque conceitual. Reconhecido como um conceito multifacetado, a noção de competência passou a ser frequentemente aplicada em discussões sobre quais co-

nhcimentos, habilidades e atitudes são necessários ao trabalhador (SANT'ANNA et al., 2016). As competências passaram a ser vistas como elementos centrais na formação de profissionais e também como garantidoras de empregabilidade (LIMA; ZAMBRONI-DE-SOUZA; MATSOUKA e MIHAIL, 2016; ARAÚJO, 2015; URIAS; AZEREDO, 2017).

Todavia, é possível observar uma lacuna no desenvolvimento de competências, já que a falta de profissionais capacitados é uma das explicações para a expressiva taxa de desemprego atual do país, principalmente a alta taxa de desemprego da camada mais jovem da população (entre 18 em 24 anos). Neste extrato, a taxa de desocupação em 2019 atingiu os 41,8% (PNAD, 2019). Com isso, tem aumentado a pressão do mercado de trabalho e da sociedade sobre as instituições de ensino superior (IESs) para que seus egressos disponham das competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho ((FINI, 2018; HEAVISIDE; MANLEY; HUDSON, 2018; MATSOUKA; MIHAIL, 2016).

Para desenvolver a complexa gama de competências necessárias ao profissional de Administração, entende-se que a implementação de metodologias ativas de aprendizagem é adequada, já que as mesmas problematizam situações do mundo real (GODOY et al., 2009; ZAMPIER; TAKAHASHI, 2011; FREITAS; MONTEZANO; ODELIUS, 2019). Além disso, na Administração, as competências são vistas como a garantia para a qualidade da gestão, uma característica do debate acerca das competências do administrador é seu foco em competências mais subjetivas e menos instrumentais, já que existe a preocupação em desenvolver um profissional criativo, versátil, autocrítico e adaptativo (SANDBERG, 2000; BITENCOURT, 2004; CHING; SILVA; TRENTIN, 2014; FLEURY; FLEURY, 2004; NUNES, 2010; ROCHA-PINTO; BEZERRA, 2014; SOUZA; CARRIERI; PINHEIRO, 2009; BOAVENTURA et al., 2018; SANT'ANNA et al., 2016; SIQUEIRA; NUNES, 2011; VALADÃO; ALMEIDA; MEDEIROS, 2014). A existência de novas regulamentações estatais como a LDB (Lei 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), levantam desafio adicional às IESs, que devem reformular seus conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem (ver CHING; SILVA; TRENTIN, 2014).

Apesar da relevância e atualidade deste tema, a literatura carece de pesquisas empíricas que suportem a tese de que a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem no ensino superior, de fato, favorece o desenvolvimento

de competências individuais necessárias à formação profissional do administrador (GODOY; ANTONELLO, 2009). Em especial, há uma insuficiência de pesquisas que tratem desta temática abordando a percepção dos estudantes, visto como o protagonista das metodologias ativas (como exceção, ver: LOMBARDI et. al. 2011). Argumentamos que esta é uma lacuna relevante, dada a centralidade do estudante no processo de aprendizado nestas metodologias. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é examinar ‘se’ e ‘como’, na percepção dos estudantes do curso de graduação em Administração, a utilização de abordagens ativas de ensino–aprendizagem auxilia no desenvolvimento de competências para a formação profissional.

A fim de alcançar o objetivo proposto, foi conduzido, no ano de 2018, um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior IES do estado de São Paulo. Este é um caso relevante, já que a IES incorporou no ano de 2008 metodologias ativas em todas as disciplinas do curso, em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A coleta de dados foi realizada a partir de três fontes: documental, entrevistas não estruturadas na forma de grupos focais e observação direta.

O trabalho traz duas contribuições relevantes para o campo. Uma delas é a apresentação de evidências que corroboram o pressuposto de que a adoção de métodos ativos no processo de ensino-aprendizagem favorece o desenvolvimento de competências (SILVA et al., 2018; UNGARETTI et al., 2015). A outra é uma contribuição de implicação prática, na medida em que os resultados auxiliam na análise e no processo de tomada de decisão a respeito de se e quais metodologias alternativas adotar para o desenvolvimento de competências e habilidades firmadas no projeto pedagógico do curso (PPC).

Essas contribuições serão apresentadas da seguinte forma. Primeiramente, abordaremos o histórico do conceito de competências, o surgimento das metodologias ativas de aprendizagem, sua relação com a formação de competências, sua aplicação e relevância no contexto do ensino de Administração. Em seguida, apresentaremos duas abordagens ativas baseadas em problemas, a PBL e CBL. Na seção três, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e, em seguida, são discutidos seus resultados e implicações.

Fundamentação Teórica

COMPETÊNCIAS

Ao revisar os conceitos de competência na literatura, o desafio mais imediato é o ter que lidar com a expressiva quantidade de definições e suas diferentes abordagens, sendo estas marcadas por duas principais correntes de origem. Uma delas é a corrente anglo-americana, tomando como referência o mercado de trabalho, centra-se em aspectos ligados a parâmetros de desempenho requeridos pelas organizações. Os estudiosos representantes desta corrente são David C. McClelland e Richard E. Boyatzis. A outra é a francesa, de concepção construtivista, e que enfatiza o vínculo entre trabalho e educação, e destaca o desenvolvimento de competências profissionais como resultante de processos sistemáticos de formação e de aprendizagem. Os principais representantes desta corrente são Guy Le Boterf, Philippe Zarifian e Philippe Perrenoud. No Brasil, alinhado com o modelo de vertente francesa, destacam-se os trabalhos de Fleury e Fleury (2001) entre os mais citados.

A noção de competências foi iniciada no campo profissional, mas não demorou muito a romper também no campo educacional. Nestes, os acréscimos conceituais recaem sobre os trabalhos do francês Perrenoud (1999; 2000) e dos espanhóis Zabala e Arnau (2010). O Quadro 1 sintetiza as conceituações de competências segundo dois principais campos de formação: profissional e educacional. Para Zarifian (2003), o significado de competência é diferente entre os campos de formação. As oriundas do processo educativo são reconhecidas como competências de fundo, “[...]uma vez que o que se adquire é bem mais um fundo de atitudes e de recursos que podem ser mobilizados do que competências que correspondem a situações precisas” (p. 175).

Quadro 1 Definições de competências nos campos profissional e educacional.

Campos de formação	Conceituações de competências	Autoria
Profissional	São características pessoais que podem promover uma performance superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação de trabalho.	McCLELLAND (1973)
	É uma conjunção de conhecimentos, habilidades e atitudes que propiciam uma performance superior.	BOYATZIS (1982)
	É um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo	FLEURY; FLEURY (2001, p. 21)
	É a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade pelo indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.	ZARIFIAN (2003, p. 139)
	A capacidade de performar um trabalho em uma dada profissão.	NORDHAUG; GRONHAUG (1994)
	Atributos necessários para uma realização profissional bem-sucedida.	MUCHINSKY (2004, p. 62)
Educacional	É composta pela experiência viva do trabalho, onde trabalho e trabalhador não podem ser tomados como entidades separadas.	SANDBERG (2000, p. 11)
	Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em vários recursos cognitivos complementares, dentre eles os conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.	PERRENOUD (1999, p. 7)
	É a que ocorre em função da capacidade de articulação e mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo, frente a uma situação, contexto e cultura no qual ocorre ou se sinta.	ANTONELLO; (2007, p. 154)
	É a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.	ZABALA; ARNAU (2010, p.37)
	É a capacidade de mobilização, de maneira coordenada e interdependente, de uma ampla gama de recursos disponíveis no indivíduo e no contexto diante do enfrentamento de uma situação problemática em contextos sociais e trabalhistas.	MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA (2016, p.3)

Fonte: Elaboração própria.

Nas competências oriundas do sistema produtivo, as ações de formação são marcadas pela relação salarial e comprometida em garantir uma preparação que esteja pautada em aspectos funcionais (responsabilidades, controles e sanções) que caracterizam os sistemas produtivos (GODOY; ANTONELLO, 2009).

Para Antonello (2007), a noção de competência está relacionada com a capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a capacidade de aprender e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras pessoas. As definições dos autores supracitados (Quadro 1) convergem em três componentes comuns: as competências resultam da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, de modo articulado, para atuar de forma eficaz diante de uma determinada situação. Estes componentes correspondem, respectivamente, aos saberes múltiplos de Zabala e Arnau (2010), que são: saber (conteúdos de aprendizagem conceituais); saber-fazer (conteúdos de aprendizagem procedimentais) e saber-ser (conteúdos de aprendizagem atitudinais), que são obtidos de diversas maneiras: via transferência, aprendizagem, processos que possibilitam ao indivíduo criar uma base de conhecimentos e habilidades capazes de contribuir para a resolução de problemas em situações reais (SANT'ANNA et al., 2016).

COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

A origem e natureza aplicadas do conceito de competências trouxe, como principal diretriz para a organização curricular dos cursos de graduação em Administração, uma maior aproximação entre a teoria e a prática e a reflexão e a ação, o que se mostra benéfico para os processos formativos, nos quais não é trivial estabelecer uma clara ligação entre conhecimento teórico e prática gerencial (GODOY; ANTONELLO, 2009).

Vários e crescentes são os estudos nacionais teórico-empíricos que examinaram com propriedade o desenvolvimento de competências no ensino de graduação em Administração no país, entre estes se destacam os de Antonello e Dutra (2005); Godoy e Antonello (2009); Godoy; Antonello; Bido e Silva (2009); Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011); Nunes (2010); Lombardi e demais autores (2011); Souza e Zambalde (2015).

Segundo Godoy e Antonello (2009), o conceito de competências teria ganhado força como motriz das decisões curriculares, tanto no ensino médio quanto no priva-

do. Para o Ministério da Educação, competência profissional é “[...]a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (CNE/CEB, 1999, p.2). Algumas classificações de competências têm sido propostas para aquelas que são empreendidas no exercício profissional dos administradores, que podem ser tomadas como referência na composição curricular dos cursos de graduação em Administração, e que estão em consonância com as competências e habilidades estabelecidas nas DCN para o bacharelado em administração.

Fleury e Fleury (2001) propõem três blocos de competências: de negócio (relacionadas à compreensão do negócio); técnico-profissionais (características de determinada ocupação, atividade ou operação); e as sociais (necessárias para interagir com pessoas). De forma análoga, Zarifian (2003) as diferenciam por quatro eixos de competências: da profissão ou técnicas (conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado); organizacionais (saber organizar os fluxos de trabalho); de inovação (associadas à condução de projetos e ações ou lançamentos de novos serviços); e relacionais (orientadas ao cliente e ao público, considerando três domínios: autonomia, responsabilização e comunicação).

Para Zabala e Arnau (2010), as competências aprendidas no âmbito da escola devem contemplar quatro dimensões específicas. Social, [...] participar ativamente na construção da sociedade, mais justa, democrática e solidária. Interpessoal, [...] para se relacionar, se comunicar e viver positivamente com os demais, cooperando, compreendendo, sendo tolerante e solidário. Esta última dimensão, guarda analogia, respectivamente, com o bloco das competências sociais de Fleury e Fleury (2001) e o eixo das competências relacionais de Zarifian (2003). Pessoal [...] exercer com responsabilidade e senso crítico, a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade. Estas competências correspondem ao que Zarifian (2003) denominou de competências de fundo e as sociais de Fleury e Fleury (2001). Profissional [...] exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades, a partir dos conhecimentos e das habilidades específicos da profissão, de modo a satisfazer as expectativas profissionais e pessoais. O que corresponde às técnico-profissionais de Fleury e Fleury (2001) e Zarifian (2003).

Segundo a Resolução CNE/CES nº 4/2005, de 13 de julho de 2005, os PPCs devem expressar uma formação profissional que revele, pelo menos, competências e habilidades em oito categorias (I a VIII), constantes no Quadro 2.

Quadro 2 Competências/Habilidades das DCN, dimensões das competências e componentes.

Competências/Habilidades da DCN	Dimensões das Competências	Componentes das competências
II-Desenvolver expressão e comunicação [...] III-Refletir e atuar criticamente[...] IV-Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico [...]	Competências básicas¹ Habilidade Relacional² Gestão³	Comunicação; negociação, raciocínio lógico e análise; ter postura crítica e reflexiva; ser participativo; aprendizagem contínua e autodirigida; motivação para aprender; agir com autonomia
I-Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções [...]	Competências para solução de problemas¹ conhecimento²	Resolver problemas; pensar estrategicamente (visão sistêmica); tomada de decisão; realizar melhorias de processos; transferir e aplicar conhecimentos; visão de negócio e mercado; liderança; gerar ideias originais (inovação) e ser criativo.
VI-Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho [...]	Competências Sociais (CS)¹ Orientação² Humana³	Agir com responsabilidade; adaptação; liderança; trabalhar em equipe; fazer julgamento; respeitar o outro; ter autocrítica; relacionamento interpessoal, ser compreensivo, solidário e tolerante; construção compartilhada de conhecimento; cooperação.
V- Ter iniciativa, criatividade, determinação e vontade política [...] VII-Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos [...] VIII-Desenvolver capacidade para realizar consultoria em...	Competências Técnico-profissional (CTP)¹ Capacidade de Gestão² Técnica³	Pensar estrategicamente; realizar melhoria de processos; transferir e aplicar conhecimentos, tomar decisão; antever

Fonte: Elaboração própria com base em Godoy et al (2009)¹; Lombardi et al (2011)² e Souza e Zambalde (2015)³.

São vários os estudos nacionais que investigam a formação de competências no ensino superior de Administração à luz das orientações das DCN, alguns deles compõem as referências básicas para a categorização das competências estudadas neste trabalho (ANTONELLO; DUTRA, 2005; GODOY et al., 2009; LOMBARDI et al., 2011; SOUZA; ZAMBALDE, 2015). As competências de que tratam tais estudos estão agrupadas em quatro dimensões, respectivamente: competências básicas (CBs); competências sociais (CSs); competências para Solução de Problemas (CSPs) e competências técnico-profissionais (CTPs).

As CBs são expressas pela capacidade para: comunicação, raciocínio, análise e de reflexão. As CSs envolvem a capacidade para adotar comportamentos apropriados em situação de trabalho e se relacionar, elas expressam a capacidade para: a busca de aperfeiçoamento contínuo, o agir com responsabilidade, adaptação, fazer julgamento, respeitar o próximo e de fazer autocrítica. As CSPs implicam no saber identificar problemas e propor soluções, aplicando os conhecimentos técnicos adquiridos e utilizando ferramentas e metodologias adequadas, visando gerar resultados apropriados em diferentes situações. As CTPs correspondem ao ser capaz de executar uma gama de tarefas relacionadas ao trabalho para produzir resultados específicos efetivamente, envolve saber pensar estrategicamente, realizar melhoria de processos, transferir e aplicar conhecimentos, tomar decisão.

As competências transversais (PERRENOUD, 1999) agrupam capacidades específicas, que se constituem de um conjunto diversificado e combinado de recursos pessoais (ex. conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, sentimentos, etc.) e recursos do ambiente (ex. recursos pedagógicos disponibilizados no ambiente educacional: livros, periódicos, tecnologia, etc.) que são mobilizados intencionalmente pelos sujeitos em situação de formação (ex. ensino de graduação em administração), visando a resolução de determinadas situações-problema (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Segundo Zabala e Arnau (2010), as competências (gerais ou transversais) mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes conceituais (do saber), procedimentais (do saber fazer) e atitudinais (do saber ser). Ao serem tratados como conteúdos escolares, alguns desses componentes se inserem no currículo como conteúdos de aprendizagem claramente disciplinares (de uma disciplina acadêmica específica) ou interdisciplinares (de duas ou mais disciplinas

acadêmicas) ou metadisciplinares (não disciplinares, e são tratados de forma descontínua no ambiente educacional). São nos espaços disciplinares e não disciplinares que se oportunizam tempo e condições para a reflexão, análise, exercitação, assimilação, sistematização, evolução, coordenação e avaliação dos componentes-competência. Para isso, é preciso repensar ou revisar estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem mais condizentes com as finalidades educativas (ZABALA; ARNAU, 2010).

METODOLOGIAS ATIVAS

Podem ser definidas como processos educacionais interativos de conhecimento, análises, pesquisas, exames e decisões individuais ou coletivas na sala de aula, cuja finalidade é encontrar soluções para problemas propostos (MINEIRO et al., 2018). Requer que o aluno se envolva com atividades de leitura, escrita, discussão e a avaliação de conteúdo sobre alternativas de solução para uma determinada situação (GODOI; FERREIRA, 2016).

Fundamentadas na educação construtivista, as metodologias ativas suprem as limitações da escola tradicional (processo de ensino centrado na transmissão de saberes do professor para os alunos, que apenas recebem e memorizam o que é transmitido sob formato de aula expositiva), na medida em que prioriza uma aprendizagem significativa, que focaliza no aprender a pensar e o aprender a aprender do discente, além de responsabilizá-lo pelo seu processo de aprendizagem e ajudá-lo a ser cognitiva e afetivamente persistente (AGRA et al., 2019).

A relação de influência entre metodologias ativas e formação de competências, se explica por quatro pressupostos. O primeiro, é que os estudantes estão ativamente construindo conhecimentos em grupos colaborativos. O segundo, é com relação aos papéis do professor e do estudante que são transformados. Quanto ao professor, se espera que assuma mais o compromisso com o ‘fazer aprender’ do que com o ‘ensinar’, e passa a ser um facilitador/tutor/moderador/mediador da aprendizagem, assistindo ao trabalho colaborativo dos pequenos grupos e a comunicação entre seus membros, organizando situações em que os estudantes estabeleçam ligações entre conhecimentos e questões concretas que estejam ancorados na ação. Já os estudantes devem assumir o protagonismo na aprendizagem, mostrando interesse e responsabilidade pelo desenvolvimento de suas competên-

cias de formação profissional, ao serem confrontados, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e do mundo real, capazes de mobilizar diversos tipos de recursos cognitivos (HMELO-SILVER, 2004; PERRENOUD, 1999; SILVA et al., 2018). O terceiro, destaca a importância da formulação de desafiadoras situações-problema ou casos, reais ou verossímeis, que sejam apresentados antes de qualquer exposição de teorias e conceitos, e apoiam todo o processo de aprendizagem (SILVA et al., 2018). O quarto, salienta que o caminho para a solução do problema proposto não é conhecido e não comporta uma única solução correta; evidenciando que o mais importante não é o resultado ao final, mas sim o próprio processo de aprendizagem que está sendo assimilado (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015; KANTAR; MASSOUH, 2015).

Este trabalho analisa a formação de competências e habilidades no ensino de graduação em administração, a partir de dois métodos fundamentados no modelo *problem-based*, respectivamente, os métodos PBL-*Problem Based Learning* (ou ABP Aprendizagem Baseada em Problemas) e CBL-*Case-Based Learning*, aqui denominados, simplesmente, PBL e CBL. O que deve preceder a escolha de um ou de outro método é o objetivo de aprendizagem e não a preferência do docente (SALVADOR; IKEDA, 2019), isto é, da tentativa de responder se e como o método de ensino-aprendizagem colabora com uma formação profissional pluridimensional, envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Segundo Ungaretti e demais autores (2015), as principais diferenças entre os dois métodos é que o CBL provê casos que têm soluções, enquanto o PBL provê problemas que ainda estão por ser resolvidos. O CBL fornece um ambiente no qual se assumem riscos; enquanto o PBL fornece um ambiente arriscado com uma rede de segurança. As origens e as particularidades de cada um dos métodos são resumidas a seguir.

PROBLEM-BASED LEARNING (PBL)

Howard Barrows é apontado como um dos principais articuladores da equipe de professores que, em 1969, pensou e coordenou a implantação, na faculdade de medicina da Escola de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá, da estratégia ativa da *Problem-Based Learning* (PBL), com a finalidade de promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos para contextualizar os conhecimentos

teóricos adquiridos na sala de aula, pois acreditava que os médicos precisavam, além de possuir, saber utilizar o conhecimento teórico na prática de forma competente e humana. Na década de 1970, escolas na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA) iniciaram a aplicação da PBL, tais como Maastricht, na Holanda, Roskilde e Aalborg, na Dinamarca, e em Harvard, nos EUA. A abordagem PBL tem como perspectivas, a aprendizagem centrada no estudante, baseada na experiência e atividade em pequenos grupos colaborativos e interdisciplinar, com foco em exemplos práticos. (RIBEIRO, 2008).

Entre os fatores dominantes que afetam esta abordagem, está a qualidade dos problemas e os papéis desempenhados pelo professor (SALAM et al., 2018). Os problemas, geralmente, são um conjunto de descrições de eventos usados para desencadear discussões e esquadrihar resoluções. Como fonte de aprendizagem e ponto de partida na PBL é de fim aberto (comporta mais de uma solução e demanda alguma integração de conteúdos disciplinares e/ou curriculares), que deve ser apresentado *antes* das teorias e conceitos necessários à sua compreensão e resolução serem buscados pelos alunos, em grupos autogeridos e sob orientação do professor (SALAM et al., 2018; SILVA et al., 2018). A qualidade de um problema PBL pode ser avaliada em termos de sua estruturação, mais-estruturado ou menos-estruturado (SOCKALINGAM; ROTGANS; SCHMIDT, 2012), a qual depende dos objetivos do curso/disciplina e da quantidade (maior ou menor), de informações relevantes fornecidas para que o aluno possa entender e definir o problema e decidir as soluções a serem tomadas (RIBEIRO, 2008). As principais funções do professor na abordagem PBL são o de condutor do processo de aprendizagem e o de assistência no desenvolvimento de habilidades nos vários estágios do ciclo de aprendizagem, a fim de assegurar que os objetivos de aprendizado estabelecidos na proposta pedagógica, sejam atingidos (HMELO-SILVER, 2004; SAHU; SA, 2015; TSAI; TANG, 2017).

CASE-BASED LEARNING (CBL)

A abordagem da *Case Based Learning* (CBL) se apresenta como uma variação da abordagem PBL. É entendida como uma versão moderna do método do caso ou caso de ensino, que existe há mais de 100 anos. O método do caso, primeiramente desenvolvido por Christopher Langdell na Escola de Direito de Har-

vard na década de 1880, foi adaptado no início do século XX para a Escola de Negócios de Harvard a pedido do diretor da escola, Edwin Francis Gay, que dizia estar insatisfeito com o método expositivo aplicado até então. Casos de ensino abordam problemas de negócios da vida real, que confrontaram gestores em dado momento e são oferecidos posteriormente aos estudantes com problemas de solução aberta, visando identificar padrões para realização de diagnósticos, colocar em confronto os ensinamentos adquiridos em sala de aula, comparar diferentes alternativas e, ao fim, sugerir cursos de ação à luz de objetivos da organização e orientados pelos objetivos de aprendizagem (SALVADOR; IKEDA, 2019; VALDEVINO et al., 2017).

Segundo Kantar e Massouh (2015), os alunos devem passar pelo caso, tentar dominá-lo em seus detalhes, desenvolver uma análise de apoio e chegar às soluções. Na sala de aula, os alunos se envolvem em uma discussão dinâmica, interagem e cooperam com colegas, enquanto o educador facilita o aprendizado. A fim de compreender e capturar a percepção dos estudantes de administração sobre 'se' e 'como' metodologias ativas de ensino-aprendizagem auxiliam no desenvolvimento de competências, foram adotados os procedimentos metodológicos detalhados a seguir para o estudo de campo.

Procedimentos Metodológicos

A fim de alcançar o objetivo proposto, foi realizado um estudo de caso, entre os meses de janeiro e maio de 2018, em uma instituição de ensino superior - IES privada, localizada no interior do estado de São Paulo, que oferta o curso de Administração há mais de cinquenta anos e tem atualmente aproximadamente 1.600 estudantes matriculados entre o 1º e o 8º períodos do curso. A adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem foi introduzida no currículo deste curso em 2008. A mudança foi motivada pelas novas configurações de mercado e legais e, contemplando este último ponto, principalmente em pela necessidade de atender à DCN introduzida em 2005 para os cursos de graduação em Administração. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e indutiva, que se justifica pelas limitações identificadas na literatura existente, que revelam sua característica incipiente (SI-

GGELKOW, 2007). Tais limitações revelam a necessidade de colocar, em primeiro plano, o contexto real/empírico onde o fenômeno estudado ocorre, a fim de expandir teorias emergentes (EISENHARDT; GRAEBNER, 2007). A escolha do presente caso se justifica principalmente por se tratar de uma experiência de longa data na implementação de metodologias ativas no curso de administração, o que lhe confere uma característica rara no contexto brasileiro.

COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados utilizando três fontes: documentos, entrevistadas não estruturadas, em seções de grupos focais, com os estudantes do curso de graduação em Administração da IES estudada e a observação direta.

PESQUISA DOCUMENTAL (PD)

Na estratégia de pesquisa baseada no estudo de caso, os documentos são utilizados como fonte de informação para dar mais consistência às evidências oriundas de outras fontes de dados. Neste trabalho, o levantamento documental também é fonte confiável e acessível de dados e informações que suportam empiricamente as temáticas em exame. Quanto aos dados coletados em duas fontes, privada e pública, escritos e contemporâneos os seguintes documentos institucionais: a) Projeto Pedagógico do Curso de Administração de 2008 (PPC-2008) e Guia da PBL; e b) Resolução CNE/CES 4 de 13 de julho de 2005. Nestes documentos foram levantadas e cotejadas as competências e habilidades estabelecidas para a formação do profissional de Administração e demais elementos estruturantes de interesse na formulação de uma proposta pedagógica para o curso de graduação em Administração. Para fins de classificar as fontes de aprendizagem dos componentes das competências, foram levantados os objetivos das disciplinas da grade curricular.

Procedeu-se à comparação entre conteúdos das DCN e do PPC-2008, com atenção maior para três elementos estruturais: competências e habilidades de formação desejada para o estudante de Administração, a descrição do perfil do egresso e a metodologia de ensino-aprendizagem. A partir do Guia Prático PBL, elaborado pela IES, novos professores são introduzidos nas práticas pedagógicas ativas que são desenvolvidas ao longo do curso.

GRUPO FOCAL (GF)

Grupos focais podem ser vistos como um processo dinâmico, em que os participantes estão engajados (em falar junto o que sentem e pensam) na construção coletiva de uma narrativa sobre uma temática de interesse. Sua utilização permite que o pesquisador/moderador estabeleça um debate aberto com os participantes, para capturar e compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos, criando uma teia de sentidos interdependentes, para dela extrair significados e construir conceitos sobre as representações externadas. Por isso, salienta-se que o GF é uma técnica de coleta de dados relevante para pesquisas de abordagem qualitativa realizadas nas áreas de conhecimento das ciências sociais aplicadas, como é o caso da Administração.

A aplicação da técnica se confirmou viável e pertinente para obter uma compreensão interpretativa sobre as competências que estão sendo aprendidas no ensino superior, pois permitiu explorar as percepções de estudantes do curso de Administração que já estivesse cursado, pelo menos, três disciplinas nos métodos PBL ou CBL. A dinâmica foi conduzida em três grupos, de seis membros cada, sendo 50% deles do gênero feminino e 50% do gênero masculino, matriculados em períodos do início, meio e final do curso.

Para assegurar o pleno desenvolvimento do GF, a formação do grupo não se deu de maneira aleatória, levou-se em consideração critérios previamente definidos (NYUMBA et al., 2018), tais como: o ambiente de trabalho dos participantes, o exercício da profissionalidade, e a similaridade dos estudantes em termo do estágio de escolaridade em que se encontra. Cada sessão contou com um moderador para orientar e facilitar as discussões entre os participantes; que teve por funções essenciais estimular os sentimentos, as atitudes e percepções dos participantes e manter a interação e sinergia do grupo. Os participantes foram convidados pessoalmente, com pelo menos uma semana de antecedência da data das sessões. Ocasão em que foram informados sobre os objetivos e a importância do estudo, a voluntariedade e confidencialidade da participação, bem como a possibilidade de abandonar o estudo a qualquer momento, por qualquer motivo. Face a essas possibilidades, foi planejada a realização de entrevista pessoal a fim de preservar a qualidade do estudo (BAILLIE, 2019).

Foram constituídos três GFs com seis integrantes cada um, sendo, necessariamente, três participantes do gênero feminino e três do gênero masculino. Para assegurar a homogeneidade acerca do conteúdo da temática em discussão, os participantes deste estudo tinham que ser elegíveis em relação a três critérios: (1) Ser um estudante de Administração que já estivesse passado por, pelo menos, três disciplinas diferentes que adotaram os métodos PBL e/ou CBL; (2) Ser um estudante que estivesse matriculado no 1º ou 5º ou 8º períodos do curso (considerando o interesse em obter informações de estudantes, respectivamente, do início, meio e final de curso); (3) Que o estudante tivesse disponibilidade de participar por, pelo menos, três horas de sessão de discussão no GF.

Para caracterizar a amostra estudada, foram coletados dados pessoais e acadêmicos sobre os estudantes participantes da pesquisa: idade, sexo, estado civil, exercício de atividade remunerada, turno que estuda. A amostra de dezoito estudantes, dos turnos matutino e noturno, foi escolhida por conveniência, isto é, pela disponibilidade e interesse que estudantes cursando disciplinas no início (1º e 2º períodos), meio (5º e 6º períodos) e final (7º e 8º períodos) do curso, de ambos os turnos, matutino e noturno. Dos dezoito alunos participantes, 50% era do gênero feminino, com idade média de 22,2 anos; e 50% era do gênero masculino, com idade média de 21,3 anos. Metade da amostra, 50%, não exerce atividade remunerada e a outra metade exerce alguma atividade remunerada. Todos os participantes disseram estar aprendendo por meio de metodologias ativas pela primeira vez.

As três sessões de discussões, tiveram duração de, aproximadamente, cinco horas cada uma, com pequenos intervalos programados, e organizadas em três estágios. O primeiro, para apresentar aos participantes os objetivos, geral e específicos, do trabalho. O geral era descrever quais competências (em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes) o grupo reconhece/percebe estar aprendendo por meio dos métodos PBL/CBL. Os específicos eram: a) Listar quais competências, cada participante em separado, reconhece que estão sendo desenvolvidas em cada uma das atividades do ciclo PBL/CBL; b) Discutir no grupo as competências listadas por cada participante; c) Listar quais competências o grupo, coletivamente, identifica que estão sendo desenvolvidas pelos métodos PBL/CBL.

No segundo estágio, os participantes foram convidados a refletir e relatar por meio de evidências sobre quais aspectos julgavam importante para a formação

profissional ao longo do ciclo PBL/CBL: (1) Como as atividades do ciclo de trabalho PBL os ajudam na aquisição de conhecimentos? Como, eventualmente, eles se aplicariam na profissão de administrador? Deem exemplos de conteúdos. (2) Em que vocês já se sentem capazes/aptos a fazer (na profissão ou fora dela) com o aprendizado que estão desenvolvendo aqui? (3) Explique de que maneira e em que os métodos PBL e/ou CBL contribuem para o modo de vocês agirem? Deem alguma evidência. As questões serviram para orientar as discussões e foram repetidas para cada uma das cinco atividades que constam no PPC, que aqui encadeiam o que se denomina de ciclo de trabalho PBL e CBL, e podem ser melhor entendidas com as descrições constantes no Quadro 3. No terceiro e último estágio, o moderador retomou as respostas e menções anotadas em formulário próprio e leu aos participantes para verificar se refletiam a opinião exata do grupo; do contrário eventuais ajustes foram imediatamente feitos. Este procedimento, segundo Morgan (1997), permite ao pesquisador (moderador) avaliar a pertinência de suas explicações e concepções teóricas junto ao próprio grupo, levando-o a reorientar ou confirmar sua interpretação dos dados coletados durante as discussões.

As discussões nas três sessões de GF foram gravadas e transcritas em um formulário eletrônico próprio para assegurar a conectividade entre as respostas à medida que a discussão progredia facilitada pelo moderador, que, ao longo das discussões, buscou por esclarecimentos das respostas ou aspectos ambíguos das discussões, e pediu aos participantes que desse evidências/exemplos claros. O interesse nas discussões não foi identificar o universo dos conteúdos propriamente assimilados pelos estudantes, mas as capacidades, tais como trabalhar em equipe; resolver problemas; comunicar-se; respeitar a opinião do outro, de autodesenvolvimento, dentre outras que os participantes da pesquisa consideraram estar aprendendo por meio de esforços contínuos e sistemáticos na realização das práticas adotadas nos métodos PBL/CBL.

OBSERVAÇÃO DIRETA

No decorrer da investigação de campo, houve preocupação em estudar o contexto de aplicação da metodologia ativa, reconhecer na íntegra o processo de aprendizagem no modelo *problem-based* e analisar o comportamento dos atores envolvidos (discentes e docentes) com as práticas pedagógicas na sala de aula,

optou-se por integralizar o estudo de campo com a técnica de observação direta, que possibilitou obter-se determinados aspectos da realidade investigada que não foi muito compreensível na captura pelos outros meios, por exemplo os GFs. Além do que, em se tratando de abordagem qualitativa de pesquisa, o contexto também passa a ser um elemento a mais de interesse, pois no ambiente natural ocorrem situações concretas que possibilitam uma melhor compreensão do objeto em estudo (NYUMBA et al., 2018).

Os fatos observados e registrados no decorrer de três encontros em sala de aula permitiram compreender, mais claramente, como cada etapa do ciclo de trabalho PBL/CBL se caracteriza e desenrola. Também foi possível esclarecer alguns posicionamentos e complementar alguns depoimentos dos alunos participantes da pesquisa que ficaram vagos ou incompreensíveis nas discussões dos grupos focais.

TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

O processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) foi conduzido em quatro etapas. A primeira, foi criar categorias, *a priori* um conjunto de competências obtidas na revisão da literatura, atribuindo-lhes códigos e descritores respectivos, de modo a auxiliar no ajuste dos dados coletados. Foram elencadas e codificadas competências nas quatro dimensões, rotuladas como: **(CB)** competência básica ou de aprendizagem ou de orientação (ANTONELLO; DUTRA, 2005; GODOY et al., 2009; LOMBARDI et al., 2011); **(CS)** competência social ou interpessoal ou humana (ANTONELLO; DUTRA, 2005; GODOY et al., 2009; GODOY; ANTONELLO, 2009; SOUZA; ZAMBALDE, 2015; ZABALA; ARNAU, 2010); **(CSP)** competência para a solução de problema (GODOY et al., 2009; GODOY; ANTONELLO, 2009) **(CTP)** competência técnico-profissional ou de gestão (ANTONELLO; DUTRA, 2005; GODOY et al., 2009; GODOY; ANTONELLO, 2009; SOUZA; ZAMBALDE, 2015; ZABALA; ARNAU, 2010). A segunda, foi criar um campo código na tabela de dados tabulados (arquivo eletrônico) para associar rótulos das competências com capacidades identificadas. O terceiro procedeu-se à leitura das respostas, de modo a codificar termos e trechos de textos ou qualquer evidência correspondente às dimensões de competências constituídas *a priori* ou aos descritores destas. A seguir, são apresentados e discutidos os resultados acerca das dimensões identificadas e analisadas no contexto da pesquisa de campo.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos com a triangulação de dados revelaram que: a) O PPC da IES está em consonância com as orientações das DCN (Resolução CNE/CES 4/2005), pois expressa os elementos estruturantes do curso, dentre estes o perfil desejado do egresso alinhado ao conjunto de competências e habilidades de formação profissional do administrador, os quais devem ser desenvolvidos ao longo dos oito semestres do curso por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que levam à integração entre teoria e prática, conforme recomenda a literatura (LACERDA; SANTOS, 2018; MASETTO, 2018; PERRENOUD, 1999; ZABALA; ARNAU, 2010); b) Na opinião dos estudantes, os métodos ativos de ensino-aprendizagem estão contribuindo para a formação de competências em três dimensões: (CBs) básicas, (CSPs) para a solução de problemas, (CTPs); c) Tendo por base os pressupostos da metodologia ativa (HMELO-SILVER, 2004; RIBEIRO, 2008; UNGARETTI et al., 2015) e o levantamento dos objetivos das disciplinas da grade curricular do curso de Administração da IES estudada e o que propõem Zabala e Arnau (2010), atribuiu-se procedimento(s) disciplinares, interdisciplinares e/ou metadisciplinares que potencialmente apoiam, como fontes de aprendizagem discente, cada um dos componentes que expressam as competências (capacidades), de acordo com os conteúdos de aprendizagem que os caracterizam (conceituais, procedimentais e atitudinais). A fim de estreitar a relação entre a formação de competências e processo de ensino-aprendizagem fundamentado no modelo *problem-based* (PBL/CBL), partindo-se dos relatos feitos pelos estudantes, buscou-se evidenciar dois recursos pedagógicos do processo PBL que exercem funções importantes na formação das competências, se bem desempenhadas no ciclo de trabalho PBL/CBL, que são: o problema e o professor. A seguir, os resultados extraídos sobre os dados obtidos da pesquisa documental, das entrevistas nos grupos focais e da observação direta à luz da literatura.

PESQUISA DOCUMENTAL

O PPC da IES sofreu uma grande reformulação em 2008 que ensejou a introdução das metodologias ativas no processo educacional, atualização dos ob-

jetivos de formação e do perfil do egresso e a formalização de competências e habilidades recomendadas nas DCNs instituídas pela Resolução 04/2005 (CNE/CES, 2005). Para isso, contou com uma diversidade de dados e informações, obtidos de fóruns internos (Grupo de Apoio Pedagógico e Encontros Pedagógicos de Professores) e externos (encontros com gestores de RH das empresas da localidade e da região em torno da IES. Portanto, a proposta pedagógica mantém-se em consonância com a diretrizes curriculares recomendadas pelo Ministério da Educação (MEC). O PPC e o Guia Prático PBL (material de apoio dos professores) propiciaram uma visão geral das práticas pedagógicas na sala de aula, observando-se amiúde as atividades, documentos, ferramentas de apoio e procedimentos para operacionalização dos métodos PBL/CBL. Também constatou-se que o perfil do egresso declarado no projeto, focaliza a formação de um administrador com perfil “cidadão e profissional [...] apto a empreender com autonomia suas competências e habilidades nas áreas da administração [...]”. No elenco de disciplinas, foram levantados os objetivos das disciplinas da grade curricular, como critério para a classificação das fontes de aprendizagem dos componentes das competências, como procedimentos disciplinares, interdisciplinares ou metadisciplinares (ZABALA; ARNAU, 2010).

O Quadro 3 sintetiza as cinco atividades sequenciais que compõem o ciclo de trabalho PBL/CBL, que é disparado por uma nova situação ou caso-problema e, podendo-se dizer que a realização das atividades pressupõe um encadeamento de propósitos gerais orientadores da aprendizagem, consonante ao que diz Hmelo-Silver (2004). A elaboração do Relatório Parcial (atividade I) tem os propósitos de apresentar o cenário do problema, levantar e analisar os fatos narrados e gerar hipóteses de solução. Na Pesquisa (atividade II), os fins são formular objetivos de aprendizagem, identificar lacunas de conhecimento relativas ao problema, formular questões para orientação do estudo autodirigido, aplicar novos conhecimentos à situação e reavaliar as hipóteses de solução. Na Apresentação (atividade III), é compartilhar os novos conhecimentos adquiridos. No Debate (atividade IV), são refletir e discutir criticamente sobre os conhecimentos abstratos adquiridos e aplicados à situação. No Relatório Final (atividade V), são registrados os conteúdos teóricos explorados e sua aplicação na solução do problema em questão, referenciando as fontes bibliográficas pesquisadas e citadas. As atividades são

realizadas em sala de aula por pequenas equipes colaborativas. As situações e/ou casos problema tratam de eventos reais ocorridos em organizações, extraídos de revistas, jornais e periódicos nacionais ou estrangeiras ou mesmo de relatos de gestores de empresas.

Quadro 3 Atividades do ciclo de trabalho PBL/CBL.

Atividades do ciclo PBL/CBL	Descrição
I Relatório parcial (RP)	Elaboração do plano orientador da pesquisa teórica, onde há: formulação do problema de estudo; suas possíveis causas geradoras; evidências do texto e tópicos de estudo
II Pesquisa (P)	Estudo (individual/equipe) sobre conceitos, teorias e ferramentas relacionados à Administração para aplicar nas soluções da situação ou caso problema.
III Apresentação (A)	Exposição oral das conclusões pelas equipes com vistas ao compartilhamento dos conhecimentos tácitos adquiridos
IV Debate (D)	Confrontação, argumentação e posicionamento intergrupos sobre as possíveis soluções propostas para a situação-problema ou caso.
V Relatório final (RF)	Documento que sintetiza conteúdos teóricos pesquisados e a aplicação destes em possíveis soluções.

Fonte: Elaboração própria.

GRUPOS FOCAIS

As discussões nos GPs foram inicializadas com perguntas genéricas sobre a operacionalização do ciclo de trabalho PBL/CBL, estimulando exposição de opiniões sobre as atividades executadas estão contribuindo para a formação de competências e habilidades a profissão de administrador.

O método PBL é adotado no formato integral do curso. É o que introduz os estudantes na aprendizagem ativa no curso; nele as narrativas de situações-problema de empresas reais ou simuladas são mais estruturadas (maior quantidade de informações para facilitar a identificação e formulação do problema pelos alunos) ou menos estruturadas (menos informações para aumentar o desafio e a discussão entre os alunos), dependendo do período, isto é, se início do curso, as situações-problema são mais estruturadas, os casos-problema aplicados final de curso são menos estruturados. O método CBL confirmou-se adotado em apenas algumas disciplinas do curso e, mais extensivamente, para os estudantes cursando os últimos períodos (7º e 8º períodos). A diferença do método CBL para o PBL, é que, nos casos, as narrativas são mais extensas e complexas que as situações-problema em PBL; nele, as soluções podem (ou não) ser orientadas por questões formuladas ao final do caso. Os resultados obtidos com a triangulação dos dados permitem dizer que, na opinião dos estudantes pesquisados, tem sido desenvolvidas capacidades que expressam competências em três dimensões, que são: competências básicas (CBs); competências para solução de problemas (CSPs); e as competências sociais (CSs), sintetizadas no Quadro 4.

As capacidades são expressões das competências, em que indivíduo se mostra apto à mobilização articulada de conhecimentos habilidades e atitudes frente a uma situação, contexto ou cultura no qual ocorre ou se situa (ANTONELLO; DUTRA, 2005). Tais dimensões podem ser classificadas como competências transversais (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016; PERRENOUD, 1999) ou competências-chave (SOUZA; ZAMBALDE, 2015) ou competências genéricas (CHAN et al., 2017).

É na realização das atividades do ciclo PBL/CBL que os alunos encontram o espaço e o tempo para aprenderem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais das competências, assimilando teorias e exercendo ações correspondentes que os configuram. Nas dimensões CBs, CSPs e CSs os alunos estão procedendo, sistematica e recursivamente, a exercitação, análise, aplicação, reflexão, no ambiente da faculdade (sala de aula, biblioteca, laboratório de apoio gerencial), sob a facilitação e orientação do professor. As evidências das ações opinadas pelos estudantes são discutidas logo a seguir.

Quadro 4 Competências e capacidades adquiridas com a PBL e CBL.

		(I) Relatório Parcial	(II) Pesquisa	(III) Apresentação	(IV) Debate	(V) Relatório Final
(CBs) Competências Básicas		(1) Comunicar-se por escrito	(4) Aprendizagem contínua e autônoma	(5) Comunicar-se oralmente	(6) Ser participativo	(1) Comunicar-se por escrito
		(2) Raciocinar lógica e analiticamente				(2) Raciocinar lógica e analiticamente
		(3) Agir crítica e reflexivamente	(2) Raciocinar lógica e analiticamente	(3) Agir crítica e reflexivamente		
		(7) Se motivar para aprender				
(CSPs) Competências para Solução de Problemas		(8) Transferir e aplicar conhecimentos		(9) Fazer julgamento	(8) Transferir e aplicar conhecimentos	
		(10) Tomar decisões	(11) Buscar soluções criativas e inovadoras			
		(12) Liderar	(13) Resolver problemas			
(CSs) Competências Sociais		(14) Trabalhar em equipe				
		(15) Respeitar o outro				
		(16) Cooperar				
		(15) Respeitar o outro	(17) Ser autônomo	(18) Ser autocrítico		
		(19) Compartilhar conhecimento				
	(20) Agir com responsabilidade					

Fonte: Elaboração própria.

As competências básicas (CBs) são reconhecidas pelas capacidades de: comunicações (1) escrita e (5) oral; (2) raciocinar lógica e analiticamente; (3) agir crítica e reflexivamente; (4) aprendizagem contínua e autônoma; (6) ser participativo; (7) se motivar para aprender. A comunicação escrita é estimulada e praticada na elaboração dos RP e RF. Em uma espécie de inventário, após leitura, discussão e

análise da situação-problema, os alunos registram, no RP, o problema a ser investigado sobre o cenário do problema, suas causas geradoras, fatos que as sustentam e as hipóteses de solução ou objetivos de aprendizagem. O RF descreve síntese dos conteúdos conceituais, e a aplicação destes às soluções dos problemas como conteúdos procedimentais. Na atividade de pesquisa realizada na biblioteca, os estudantes admitem a oportunidade para exercitar habilidades de aprendizagem contínua e autônoma e de raciocinar lógica e analiticamente ao abstrair conceitos das teorias e aplicá-los à uma situação autêntica posta para solução. A atitude de aprendizagem contínua e autônoma depende mais da vontade própria do aluno em querer aprender estudando sozinho ou em grupo, e nisso se “[...]o professor e o líder de grupo não cobrar e avaliar a participação individual dos alunos, o método é bom para os vagabundos e injusto com quem faz” (opinião dos estudantes do GF2). Os conteúdos conceituais e procedimentais de raciocínio lógico e analítico foram lembrados como procedimentos nas disciplinas de Tomada de Decisão e Estratégia. A comunicação oral é exercitada e aplicada nas Apresentações e nos Debates. Com (ou sem) o auxílio de multimídia, as apresentações são conduzidas por um porta-voz (papel designado ao integrante da equipe como responsável pela exposição oral), e têm as finalidades de socialização das experiências e soluções, conforme menciona uma participante no GF.

[...] se tem algo que saio sabendo fazer muito bem, é preparar e fazer apresentações orais impecáveis, preparo excelentes slides, o layout, o texto e preparo minha fala antes. O melhor resultado veio do meu trabalho, descobri e desenvolvi aqui tudo isso, nunca tinha feito antes, sou elogiada e reconhecida lá por saber me expressar bem, com naturalidade, segurança. Também né, as críticas dos professores foram fundamentais (aluna FSP –8º período)

Os debates também funcionam como um novo canal de comunicação para os estudantes (MUMTAZ; LATIF, 2017), e reconhecem que têm que aprender a fazer perguntas, a ouvir o ponto de vista dos outros, refletir para então responder e vice-versa. Os alunos aprendem a agir crítica e reflexivamente (atitude) e, nessa dinâmica, entendem que precisam respeitar a opinião do outro. As discussões e os compartilhamentos de soluções diversificadas fortalecem a automotivação para aprender (motivação intrínseca para aprender. Segundo Mumtaz e Latif (2017), o

aprendizado pelo debate é uma oportunidade não apenas de identificar que há uma questão a resolver, mas também de demonstrar uma análise um pouco mais profunda da questão em discussão, incluindo avaliação, crítica e raciocínio da questão para uma potencial solução. A discussão é o foco central da PBL e motiva os estudantes a aprender, dado que as buscas para a sua solução assumem um caráter de relevância para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, tornando-o mais reflexivo e crítico consigo mesmo e com sua atuação laboral (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015). O trabalho em equipe é o que faz os alunos terem noção da importância do ‘saber-ser’ participativo, pois, na constituição de equipes, logo se percebe que há uma exclusão (seleção) natural daqueles que não colaboram, e, ao mesmo tempo, de inclusão quando se colabora, como se evidencia: “Quem não é participativo acaba sendo rejeitado pelos próprios colegas e não entra num grupo bom, e isso acho que ninguém gosta de passar” (estudantes do 5º e 7º períodos). A opinião do estudante sobre o debate e apresentação é relatada.

Quando comecei o curso, no início do ano, eu não entendia porque tínhamos tanto trabalho que fazer aqui na faculdade, aquilo me irritava muito porque achei iria conviver mais com pessoas novas de muitos outros cursos, na realidade fiz muitas amizades rápidas na sala de aula, porque tudo fazemos em equipe. Hoje estou finalizando o 1º ano do curso e acho que os conteúdos teóricos vão ficando esquecidos, mas em compensação fazer apresentações, saber debater e respeitar a opinião do outro, ter que colaborar, perder a vergonha de falar em público, se bem que tem gente que eu sei que não gosta por vergonha de se expor, assim parece bem mais rápido de aprender. Se sinto isso agora no começo, imagina quando eu chegar no final do curso. Sem dúvida, contudo que reclamei de tempo, acho mais proveitoso para o meu futuro aprender assim (estudante SCP – 2º período)

As **competências para solução de problemas (CSPs)** expressas pelas capacidades de: (8) transferir e aplicar conhecimentos; (9) fazer julgamento; (10) tomar decisões; (11) buscar soluções criativas e inovadoras; (12) liderar e (13) resolver problemas. Como os estudantes não são expostos previamente a qualquer conhecimento teórico disciplinar antes da realização das atividades do ciclo PBL/CBL, na elaboração do RP recorrem aos conhecimentos prévios e às experiências do dia a dia para, na perplexidade frente à situação-problema: entender, analisar, refletir e discutir coletivamente sobre o cenário do problema, selecionar fatos da narrativa que os auxiliem a formular hipóteses de solução. É nessa exercitação sis-

temática que aprendem a fazer julgamentos (habilidade) sobre as soluções diversas dos outros grupos, porém entendendo que é preciso respeitar a opinião do outro (atitude). Também é admitido pelos estudantes que é difícil tomar decisão logo nos primeiros semestres do curso, principalmente porque se sentem inseguros sobre os conhecimentos que estão adquirindo ou pela falta de experiência profissional e pessoal com o assunto, nessa fase “[...]dependemos muito da ajuda e interferência do professor para saber se sozinhos entendemos direito um assunto”. Sob tal condição, acham que saber ser cooperativo (atitude) é bem importante para diminuir a insegurança que, muitas vezes, têm em relação à solução que propõem.

No fechamento de cada ciclo de trabalho, as equipes apresentam, num RF, a síntese de conceitos/teorias pesquisados e aplicados em proposições de soluções potenciais de empresa. São nesses procedimentos que os alunos reconhecem o aplicar conhecimento. Tais fatos se coadunam com o que Marinho-Araújo e Almeida (2016) dizem, que a formação de competências, em especial as transversais, requer que um conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais seja mobilizado com intencionalidades pelos sujeitos em situação de formação ou exercício profissional, visando a resolução de uma determinada situação problema.

Segundo Perrenoud (1999), a aquisição de competências para solução de problemas (CSPs) está intrinsecamente relacionada à aprendizagem escolar, Se assimilam as capacidades potenciais de percepção, planejamento, organização e tomada de decisão, e que podem ser alcançadas na sala de aula por meio de situações-problema, cujas soluções impõem necessariamente desafios cognitivos aos estudantes (GODOY; ANTONELLO, 2009; PERRENOUD, 1999).

As **competências sociais (CSs)** são expressas nas capacidades de: (14) trabalhar em equipe, (15) respeitar o outro, (16) cooperar, (17) ser autônomo, (18) ser autocrítico, (19) compartilhar conhecimento e (20) agir com responsabilidade. Estão associadas às habilidades e aos valores para adotar comportamentos e posturas apropriados em situações de trabalho. Sobre as CSs, admite-se aqui o que Godoy e Antonello (2009) observam, que o desenvolvimento destas competências não é consequência direta e exclusiva apenas das práticas pedagógicas e ao modo coletivo de realização dos trabalhos em sala de aula, mas também de situações de convívio social que os estudantes trazem de fora da sala de aula.

Os alunos relatam que, na discussão e elaboração do RP, compartilham seus conhecimentos prévios acerca do cenário do problema narrado, levantam fatos relevantes sobre a situação, geram hipóteses sobre possíveis causas dos problemas e identificam as lacunas de conhecimentos (novos conhecimentos a adquirir) que serão objeto da atividade de Pesquisa (P). Na pesquisa, os alunos reconhecem a necessidade de estudarem por conta própria (atitude de autonomia, estudo auto-dirigido), sob pena de não cooperarem com a equipe na realização do trabalho. Autonomia, cooperação e autocrítica foram as três atitudes ditas mais desafiadoras pelos estudantes, “[...] numa equipe, o desafio é fazer com que todo mundo estude por conta própria e faça sua parte que assumiu fazer...quem não faz acaba sendo injusto e oportunista porque não sabe ou não quer mesmo colaborar com o grupo” (estudante ML do 2º período). Ao final de cada ciclo PBL, o estudante que desempenhou o papel de líder de equipe faz uma autoavaliação e avaliação dos pares sobre o desempenho no ciclo de trabalho, os estudantes declaram que são bem poucos os alunos que são autocríticos e, por isso, acham importante quando o professor acompanha o desenvolvimento das atividades porque ele força os integrantes a participarem, verifica se há entendimento dos conceitos e teorias que estão sendo aplicados apropriadamente e orienta melhor as soluções do problema antes de finalizar o RF. Admitem que é a falta de cooperação e autocrítica que enfraquece o compartilhamento de conhecimento entre as equipes, além do que consideram que essas duas atitudes são importantes porque afetam o quão bem eles podem aprender colaborativamente.

O Debate (D) requer interações interpessoais, o que se pressupõe é o respeito à opinião do outro para funcionar bem, do contrário, o aproveitamento é baixo na opinião dos alunos. Ser capaz de respeitar o outro para eles está diretamente associado a que determinadas obrigações individuais sejam bem compreendidas e cumpridas, são elas: (i) na divisão de trabalho, o aluno de fato deve estudar sua parte (estudo autogerido); ii) precisa saber se relacionar com os demais estudantes para, assim, (iii) cooperar na realização do trabalho. Portanto, não faltam ações e vivências que oportunizem o desenvolvimento de competências sociais (ZABALA; ARNAU, 2010).

O Quadro 5 justapõe as competências resultantes do presente estudo às dos estudos anteriores (GODOY et al., 2009; LOMBARDI et al., 2011; SOUZA; ZAMBALDE, 2015).

Quadro 5 Comparativo de resultados das competências e seus recursos.

Godoy et al (2009)	Lombardi et al (2011)	Souza; Zambalde (2015)	Competências identificadas no estudo	Componentes das competências (Capacidades para...)	Fontes de aprendizagem dos componentes	Recursos mobilizados no Ciclo de Trabalho PBL/CBL
Competências Básicas	Habilidade Relacional	Competências de Gestão	(CB) Competências Básicas	Comunicar-se (oral/escrito)	D/I	Problema: Menos estruturado, com algumas informações relevantes para orientar a execução/assimilação dos componentes procedimentais e a reflexão/análise dos atitudinais.
				Ter postura crítica e reflexiva	M	
				Raciocinar lógica e analiticamente	D/I	
				Motivar-se para aprender	M	
				Ser participativo	I	
				Aprendizagem contínua/autônoma	I	
Competências para a Solução de Problemas	Conhecimento	Competências de Reflexão e Decisão	(CSP) Competências para a Solução de Problemas	Resolver problemas	D/I	Problema: Menos estruturado, sem informações suficientes para oportunizar aplicação dos componentes conceituais e reflexão e execução dos procedimentais e atitudinais.
				Transferir/aplicar conhecimentos	I	
				Tomar decisões	D/I	
				Buscar soluções criativas e inovadoras	I	
				Liderar	D/I	
				Fazer julgamentos	M	
Competências Sociais	Orientação	Competências Humanas e Sociais	(CS) Competências Sociais	Trabalhar em equipe	I	Problema: Mais estruturado, com informações relevantes que facilitem a reflexão/exercitação/análise dos componentes atitudinais e procedimentais.
				Respeitar o outro	D	
				Compartilhar conhecimento	I	
				Cooperar	I	
				Agir com responsabilidade	D	Professor: facilitador e monitor
				Ser autocrítico	M	
				Ser autônomo	I	

Legenda: D-Disciplinar I-Interdisciplinar M=Metadisciplinar.

Fonte: Elaboração própria.

A fim de evidenciar a complementariedade dos resultados entre este estudo e os anteriores, as competências aqui identificadas são caracterizadas em termos: das *fontes de aprendizagem dos componentes* (conceituais, procedimentais e atitudinais) das competências, que podem sobrevir de procedimentos disciplinares, interdisciplinares e metadisciplinares; da *qualidade do problema*, que é o grau de estruturação que o problema deve ter para cumprir sua função na aprendizagem das competências, que pode ser mais ou menos estruturado, levando em consideração a evidência (ou não) dos componentes das competências nos objetivos das disciplinas do curso em questão (consultado o PPC) ou decorrentes das atividades (procedimentais) realizadas no ciclo de trabalho PBL/CBL; e o *papel do professor*, quanto suas funções intercambiáveis de assistência (facilitador, monitor, orientador e moderador) desempenhadas na condução do ciclo de aprendizagem PBL/CBL. A seguir, esses três elementos são analisados, respectivamente para as CBs, CSPs e CSs.

O desenvolvimento dos componentes que expressam as **competências básicas** (CBs) requer a aprendizagem de: conteúdos conceituais (processo de comunicação organizacional) por meio de procedimentos disciplinares (um dos objetivos das disciplinas Gestão Estratégica de Pessoas e Processo Administrativo); conteúdos procedimentais (raciocinar lógica e analiticamente; comunicar-se oralmente e por escrito) por meio procedimentos interdisciplinares (práticas pedagógicas das disciplinas que adotam os métodos PBL/CBL); e conteúdos atitudinais (ter postura crítica e reflexiva e motivar-se para aprender), por meio de procedimentos metadisciplinares, isto é, são conteúdos que não dependem do apoio disciplinar direto para que sejam apreendidos, pois, segundo Zabala e Arnau (2010), dependem da reflexão e assunção pessoal, por parte do estudante, em relação ao cumprimento de comportamentos que configuram as ações pretendidas. Portanto, pode ser a realização das atividades do método que apoiam o desenvolvimento/manutenção destes componentes.

A conclusão de um problema pela abordagem PBL auxilia os alunos à reflexão sobre o que aprenderam, como colaboraram com o grupo, com que eficácia direcionaram o aprendizado e a identificar lacunas de pensamento acerca da situação. Porém, é preciso considerar também que alguns estudantes realmente motivam-se a aprender pelo método PBL, enquanto alguns resistem a mudar sua maneira de aprender ou mesmo não gostam de trabalhar em colaboração (HME-

LO-SILVER, 2004), neste último caso, as práticas pedagógicas podem representar desestímulo à aprendizagem, portanto tendem à desmotivação para aprender.

Os problemas devem ser menos estruturados, focalizando em poucos itens de aprendizagem, que sejam mais motivacionais para os estudantes buscarem soluções genuínas e a nível de suas experiências (HMELO-SILVER, 2004). Considerando que os conteúdos conceituais e procedimentais da CBs estão nos objetivos das disciplinas e que a aprendizagem contínua e autônoma está na essência do método, o conteúdo da situação-problema deve estimular o raciocínio crítico, desencadeando o questionamento, a reflexão, além de permitir múltiplas soluções (SOCKALINGAM; ROTGANS; SCHMIDT, 2012).

O professor exerce papel de facilitador da aprendizagem, disponibilizando estratégias adaptadas para diferentes estágios do processo PBL, por exemplo, formulando perguntas ao final do ciclo de aprendizagem para promover a reflexão após a ação e o posicionamento pessoal dos alunos sobre conteúdos aprendidos (HMELO-SILVER, 2004). Como orientador, o professor deve dar feedback sobre a comunicação oral (Apresentações) e escrita (Relatório Final), apontando eventuais ‘erros’ cometidos como oportunidades de aprendizagem (UNGARETTI et al., 2015). O auxílio do professor no ambiente PBL/CBL é essencial, como ressaltaram os participantes do Grupo Focal 2:

Os professores precisam dar *feedback* sobre o nosso desempenho nas atividades e nas soluções do problema porque o método PBL é muito aberto, e precisamos saber se estamos aplicando/executando bem o que estudamos e, pior, se cumprimos os tais plano de estudo do Relatório Parcial (estudantes NN e MG – 6º períodos).

Nas CSPs, três componentes procedimentais (resolver problema, tomar decisões e liderar) são conteúdos de aprendizagem de competências firmados em disciplinas do curso (Processo administrativo; Tomada de decisão e Adm. Estratégica), enquanto outros dois conteúdos procedimentais (transferir/aplicar conhecimento e buscar soluções criativas e inovadoras) são exercitados com procedimentos interdisciplinares, entre disciplinas que adotam os métodos PBL/CB como estratégias de aprendizagem.

Quanto à qualidade dos problemas na PBL, os estudantes os têm como peças-chaves para a aprendizagem, muitas vezes eles são considerados ‘mais inte-

ressantes que os próprios conteúdos teóricos'. “Se percebemos que é um texto fictício, muito antigo e fácil, a gente desanima um pouco, a gente já tem preconceito e já leva menos a sério. As situações ou casos problema não devem ser extremamente complexos e nem exageradamente simples, que não se coadune aos esforços e motivações dos estudantes e leve alguns deles ao comportamento de vadiagem social (UNGARETTI et al., 2015), que é o comportamento daqueles estudantes que não contribuem com sua equipe e mesmo assim usufruem as mesmas notas (JASSAWALLA; SASHITTAL; MALSHE, 2009). Como soluções criativas e inovadoras podem advir de conhecimentos combinados de várias fontes (ex. livros, periódicos, experiências pessoais e profissionais dos estudantes, dentre outras), isso permite aos estudantes verem como o conhecimento é um recurso útil à solução de problemas (HMELO-SILVER, 2004).

Quanto aos papéis do professor no desenvolvimento das CSPs, o primeiro deles é o de facilitador, preparando problemas com situações administrativas que desafiam a curiosidade e promovem a motivação epistêmica dos alunos, *i.e.*, seu desejo de adquirir conhecimento (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2008), disponibilizando o acesso ao uso dos recursos pedagógicos no ambiente educacional (HMELO-SILVER, 2004). Também deve monitorar o progresso das equipes, para assegurar que todos participem, bem como facilitar o trabalho em grupo (SILVA et al., 2018). No papel de orientador, o professor deve proceder ao *feedback* contínuo, fornecendo informações aos alunos sobre a consecução dos objetivos de aprendizagem relacionados à tarefa ou desempenho (SAHU; SA, 2015), assim orientando-os nas dificuldades de aplicação dos conhecimentos adquiridos às soluções, na manutenção da motivação para o aprendizado (MASETTO, 2018). É importante, na opinião dos estudantes, que o professor exerça algum ‘controle’ sobre as discussões entre e dentro de grupos, sob pena de dispersar o consenso, a compreensão nos debates, levando à desmotivação de participar nas atividades. Assim, a literatura reconhece que o professor deve atuar como moderador das interações pessoais, discussões e formulação de hipóteses, por meio do uso de estratégias de questionamento sobre as alternativas de solução do problema (HMELO-SILVER, 2004).

Sobre os componentes das CSs, a maior parte deles é atitudinal, e suas fontes de aprendizagem são tanto disciplinares, estão declarados nos objetivos de

disciplinas específicas (respeitar o outro e agir com responsabilidade em Ética e Responsabilidade Social nas Empresas) quanto interdisciplinares, estão na essência dos métodos ativos (trabalhar em equipe, ser autônomo e cooperar) e, portanto, estão nos procedimentos ou práticas pedagógicas das várias disciplinas que adotam PBL/CBL. Para que a aprendizagem dos componentes atitudinais ocorra, é preciso que haja, antes de tudo, a reflexão e o compromisso pessoal individuais em relação ao cumprimento dos comportamentos que configuram a ação, isto é a atitude consciente e deliberada do sujeito em ser, *i.e.*, autocrítico, autônomo, cooperativo e ter respeito ao outro (ZABALA; ARNAU, 2010). Quanto aos componentes procedimentais (trabalhar em equipe e compartilhar conhecimento), exigem exercitação sistemática nas ações correspondentes que as configuram (aprende-se a trabalhar em equipe trabalhando, a compartilhar conhecimento compartilhando), que se concretizam ao longo do tempo, e deve ser realizada no máximo possível de disciplinas (interdisciplinar) (ZABALA; ARNAU, 2010), aquelas que adotam os métodos ativos.

Uma impressão imediata dos estudantes quanto aos benefícios do método, foi o trabalho em equipe e, por decorrência, a possibilidade de compartilhar conhecimento e ter que aprender a respeitar a opinião dos outros. A fala de um estudante, na sessão de GF, evidencia isso:

[...] O que a gente tem que aprender de cara é trabalhar em equipe, goste você ou não. Estou aprendendo, de fato, o que é, e é bem diferente do ensino médio com aula tradicional [...]. Acho que nos debates e apresentações aprendemos muito trocando o que entendemos e aprendendo sobre conceitos e modos diferentes de solução dos problemas. Entendi que colaborar, respeitar e ouvir opiniões dos outros é a base dos trabalhos em PBL, e isso vai ser entendido para o resto da minha vida (aluno JPT-curando 1º período)

As situações ou casos-problema têm também por função estreitar o foco de estudo, estimular o estudantes a aprender e engajarem-se no ciclo de aprendizagem PBL (HMELO-SILVER, 2004; SILVA et al., 2018). Quando os componentes procedimentais e atitudinais não encontram sustentação teórica (ou esta é fraca) para sua aprendizagem em disciplina específica, é preciso que as atividades de ensino sejam embasadas na prática e na vivência de experiências nas quais se apliquem, de forma sistemática e persistente, valores e atitudes (ZABALA; ARNAU,

2010) O problema deve ser mais estruturado, provendo informações suficientes e que facilitem a identificação de objetivos de aprendizagem para tais componentes que, segundo os autores, provêm das próprias vivências, reflexão e compromissos pessoais do sujeito

Os papéis de monitor e facilitador da aprendizagem exercidos pelo professor têm um amplo efeito sobre quão bem as atividades em grupo podem funcionar, pois os estudantes dizem que nem todos sabem como lidar com o modo colaborativo de trabalho da PBL, portanto o professor pode auxiliá-los a serem colaboradores efetivos (HMELO-SILVER, 2004), ajudando-os a superar as sucessivas dificuldades que surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e a (re)compor, de maneira progressiva, atitudes desejadas às competências sociais (MASETTO, 2018; ZABALA; ARNAU, 2010). E isso se dá, por meio da avaliação da participação individual e coletiva nas atividades que envolvem discussão (Debate), em termos de fundamentação, pertinência, argumentação e posicionamento pessoal do estudante sobre uma solução e nas atividades que envolvem interações pessoais para a discussão da situação-problema e elaborações de relatórios.

Para fins de aprendizagem das CSs, o problema também tem a função de promover o aprendizado colaborativo, que refere-se à extensão com que o problema desencadeia o trabalho em equipe e as elaborações, tais como *brainstorming* e discussões no grupo, portanto o desempenho do grupo é afetado pela qualidade do problema (SOCKALINGAM; ROTGANS; SCHMIDT, 2012). O papel do professor é monitorar a participação individual dos estudantes e da equipe nas discussões para que se contribua com diferentes partes das explicações sobre a situação-problema e possíveis alternativas de solução, o que é fator-chave para a aprendizagem e motivação. Como facilitador deve promover discussões construtivas entre os grupos (HMELO-SILVER, 2004).

Tendo por base os resultados alcançados e as lacunas de pesquisa apontadas em estudos anteriores (GODOY et al., 2009; LOMBARDI et al., 2011; SOUZA; ZAMBALDE, 2015), este trabalho traz duas contruições para o campo do ensino em administração e para a educação no ensino superior: metodológica e empírica. Em termos metodológicos, foram satisfeitas duas reivindicações de pesquisa apontadas na literatura. A primeira, é relativa à necessidade de complementar os

resultados quantitativos obtidos em estudos anteriores, via levantamento, (LOMBARDI et al., 2011) com resultados qualitativos obtidos neste estudo, via estudo de caso, que busca compreender os estados subjetivos de quem vivencia (estudantes de Administração), a situação de aprendizagem no seu ambiente natural, perguntando diretamente às pessoas o que fazem e o que pensam a respeito do desenvolvimento de competências, o que ajuda a aumentar o ‘valor’ das evidências obtidas e trianguladas por relatos de grupos focais e outras duas fontes de dados: a pesquisa documental e a observação direta. A segunda, é relativa à lacuna quanto às novas práticas acadêmicas que favorecem a formação de competências menos desenvolvidas no curso de graduação (SOUZA; ZAMBALDE, 2015). A contribuição empírica é do ponto de vista educacional, pois os resultados discutidos e sintetizados podem auxiliar gestores e professores. Aos gestores, quanto às decisões sobre a incorporação de estratégias de ensino-aprendizagem para a formação de competências nos currículos do ensino de graduação em Administração. Aos professores, quanto às evidências de práticas pedagógicas mais inclusivas ao estudante protagonista da sua aprendizagem, o exercício de novos papéis e o uso de recursos didáticos (ex. uso de problemas/casos de ensino, aprendizagem colaborativa) mais estimulantes no processo formativo.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo mostraram que, na percepção dos estudantes, os métodos ativos de aprendizagem do PBL e CBL, quando aplicados de forma sistemática e contínua (períodos longos), são veículos capazes de proporcionar uma aprendizagem mais complexa e favorecer o desenvolvimento de competências individuais para a formação profissional dos estudantes. Esses mesmos resultados corroboram a tese de que essas metodologias favorecem e facilitam a aproximação entre teoria e prática, e os estudantes reconhecem seu papel autônomo e central. Vimos também que o processo precisa comportar um prazo claramente definido para a realização das tarefas no ciclo de trabalho, com *feedback* rápido do professor, o que lhes demanda a atenção plena e constante. Por outro lado, o relato das experiências vivenciadas no caso mostra que, bem diferente do ensino tradicional,

os métodos ativos abrem mais espaço e oportunidade para interação entre aluno e professor, o que é uma parceria positiva para o desenvolvimento de competências no ambiente educacional.

Este estudo também mostrou que é necessário maior investigação sobre a combinação de metodologias ativas com outras abordagens de ensino. Observamos que existe uma combinação que é a exaustão e o desestímulo natural decorrente das mesmas práticas pedagógicas por período longo (oito semestres, no mínimo, no caso estudado). Por fim, o PBL tampouco necessariamente agrada a todos os docentes, que aparecem como figuras fundamentais nestas metodologias. Além disso, dada a complexidade de mensuração inerente às competências e habilidades, é preciso realizar pesquisas futuras que articulem nessa discussão a voz de outros dois atores: o professor e o gestor que empregam os egressos das IESs preocupadas com este tema.

Referências

- AGRA, G.; FORMIGA, N.S.; OLIVEIRA, P. S.; COSTA, M. M. L.; FERNANDES, M. G. M.; NÓBREGA, M.M.L. Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da Teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 72, n. 1, p. 258–265, 2019. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>.
- ANTONELLO, C.S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. *Aletheia*, n. 26, p. 146–167, 2007.
- ANTONELLO, C. S.; DUTRA, M. L. S. Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento de competências de alunos do curso de administração, com foco no empreendedorismo. In: *ENANPAD-Encontro Científico de Administração, 2005. Brasília. Anais... Brasília: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 29, 2005*. CD ROM, 2005. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/9/enanpad2005-epqa-0701.pdf. Acesso em 17/08/2019.
- BAILLIE, L. Exchanging focus groups for individual interviews during qualitative data collection: a discussion. *Nurse Researcher*, v. 27, n. 2, 2019. <https://doi.org/10.7748/nr.2019.e1633>.
- BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 58–69, mar. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000100004>.
- BOAVENTURA, P.S.M.; SOUZA, L.L.F.; GERHARD, F.; BRITO, E.P.Z. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. *Administração: ensino e pesquisa*, v. 19, n. 1, p.1-31, 2018. <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.775>
- BOYATZIS, R. E. *The competent manager*. New York: Wiley, 1982.

CHAN, C. K. Y.; FONG, E.T.Y.; LUK, L.Y.Y.; HO, R. A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, v. 57, n. September, p. 1–10, 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2017.08.010>

CHING, H. Y.; SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. Formação por competência: Experiência na Estruturação do Projeto Pedagógico de um curso de Administração, *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 4, p. 697-727, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>.

CNE/CEB, Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 1999.

CNE/CES-Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Resolução 4 de 13 de julho de 2005*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 2005.

EISENHARDT, K. M.; GRAEBNER, M. E. Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, v. 50, n. 1, p. 25–32, 2007. : <http://www.jstor.org/stable/20159839>.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Cadernos EBAPE.BR*, p. 1–9, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512008000500004>.

FINI, M. I. Inovações no Ensino Superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 176–183, 2018. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.982>.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A.C.C. Construindo o conceito de competência, *RAC Revista de Administração Contemporânea*, p. 183-196, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>.

FLEURY, M.T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 44–57, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000100012>.

FREITAS, P. F. P.; MONTEZANO, L.; ODELIUS, C. C. A influência de atividades extracurriculares no desenvolvimento de competências gerenciais em grupos de pesquisa. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 20, n. 1, p. 12–49, 2019. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n1.1070>.

GODOI, A. F.; FERREIRA, G.V. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em Administração: relatos da experiência com a aplicação do Peer Instruction em uma instituição de ensino superior. *REA - Revista Eletrônica de Administração*, v. 15, n.2, p. 337-352, 2016.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C.; BIDO, D. S.; SILVA, D. O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. *Revista de Administração - RAUSP*, v. 44, n. 3, p. 265–278, 2009. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223417462007>.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. *Revista de Ciências da Administração*, v. 11, n. 23, p. 157–191, 2009.

GUEDES, K. L.; ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M. A avaliação de estudantes e professores de ad-

- ministração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 16, n. 1, p. 71-85, 2015. <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n1.201>.
- HEAVISIDE, H. J.; MANLEY, A. J.; HUDSON, J. Bridging the gap between education and employment: a case study of problem-based learning implementation in postgraduate sport and exercise psychology. *Higher Education Pedagogies*, v. 3, n. 1, p. 463-477, 2018. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462095>.
- HMELO-SILVER, C. E. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3.
- JASSAWALLA, A.; SASHITTAL, H.; MALSHE, A. Students' perceptions of social loafing: its antecedents and consequences in undergraduate business classroom teams. *Academy of Management Learning and Education*, v. 8, n. 1, p. 42-54, 2009. <https://doi.org/10.5465/amle.2009.37012178>.
- KANTAR, L. D.; MASSOUH, A. Case-based learning: what traditional curricula fail to teach. *Nurse Education Today*, v. 35, n. 8, p. e8-e14, 2015. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1016%2Fj.nedt.2015.03.010>.
- LOMBARDI, M. F. S.; TRAVERSO, L.; LEITE, R.S.; CARVALHO, F. M.; CARO, As Competências adquiridas durante o curso de graduação em Administração de empresas na ótica dos alunos formandos: um estudo em cinco instituições de ensino superior. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 1, p. 119-147, 2011. <https://doi.org/10.13058/raep.2011.v12n1.175>.
- McCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for "Intelligence", *American Psychologist*, v.28, i. 1, p. 1-14, 1973.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. spe, p. 1-10, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>.
- MATSOUKA, K.; MIHAIL, D.M. Graduates' employability: What do graduates and employers think? *Industry and Higher Education*, v. 30, n. 5, 321-326, 2016. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1177%2F0950422216663719>.
- MINEIRO, A. A. C.; ANTUNES, L. G. R.; VIEIRA, J.; ANDRADE, D. M. Como o aprendizado pode ser efetivo com o uso da Técnica Multidimensional de Ensino em Administração? *Administração: Ensino e Pesquisa*, v.19, n. 3, p. 504-554, 2018. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n3.903>.
- MUMTAZ, S.; LATIF, R. Learning through debate during problem-based learning: an active learning strategy. *Advances in Physiology Education*, v. 41, n. 3, p. 390-394, 2017. <https://doi.org/10.1152/advan.00157.2016>.
- NORDHAUG, O., GRONHAUG, K. Competencies as resources in firms. *International Journal of Human Resources Management*, v. 5, n. 1, pp. 89-95, 1994. <https://doi.org/10.1080/09585199400000005>.
- NUNES, S. C. Discurso e a prática da formação baseada em competências: um estudo em cursos de graduação em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 11, n. 3, p. 395-424, 2010. <https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n3.136>.
- NUNES, S. C. O ensino em Administração: análise à luz da abordagem das competências. *Revista de Ciências da Administração*, p. 198-223, 2011. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2010v12n28p198>.

- NYUMBA, O.T.; WILSON, K.; DERRICK, C. J.; MUKHERJEE, N. The use of focus group discussion methodology: insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, v.9, n. 1, p. 20-32, 2018. DOI: 10.1111/2041-210X.12860.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RIBEIRO, L. R. C. *Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. São Carlos: EDUFSCAR, 151p., 2008.
- ROCHA-PINTO, S. R.; BEZERRA, K. R. Desenvolvimento de competência em escolas técnicas: as visões de contratados e contratantes. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 2, p. 351, 2014. <https://doi.org/10.13058/raep.2014.v15n2.25>.
- SAHU, P. K.; SA, B. Tutor's role in problem-based learning: minimum interference with maximum responsibility. *Journal of Multidisciplinary & Contemporary Research*, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2015.
- SALVADOR, A. B.; IKEDA, A. A. O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 17, n. 1, p. 129-143, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395168522>.
- SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, v. 43, i. 1, p. 9-25, 2000. <https://doi.org/10.5465/1556383>.
- SANT'ANNA, A. S.; SANTOS, J. N.; DINIZ, D. M.; BENEVIDES, T. N.; DULTRA, M. P. M. Competências individuais e modernidade organizacional: um estudo comparativo entre profissionais de organizações mineiras e baianas. *Gestão & Produção*, v. 23, n. 2, p. 308-319, 2016. <https://doi.org/10.1590/0104-530x1191-15>.
- SIGGELKOW, N. Persuasion with case studies. *Academy of Management Journal*, v. 50, n. 1, p. 20-24, 2007. <http://dx.doi.org/10.19177/reen.v1e120081-9>.
- SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; RODRIGUEZ, D. G.; VASQUEZ, F. I. F. Problem-based learning: a proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. *Revista de Gestão*, v. 25, n. 2, p. 160-177, 2018.
- SIQUEIRA, L.; NUNES, S. C. Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 3, p. 415-445, 2011. <http://dx.doi.org/10.1108/REGE-03-2018-030>.
- SOCKALINGAM, N.; ROTGANS, J. I.; SCHMIDT, H. G. Assessing the quality of problems in problem-based learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 24, n. 1, p. 43-51, 2012. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977181.pdf>.
- SOUZA, D. L.; ZAMBALDE, A. L. Desenvolvimento de competências e ambiente acadêmico: um estudo em cursos de Administração de Minas Gerais, Brasil. *Revista de Administração*, v. 50, n. 3, p. 338-352, 2015. <https://doi.org/10.5700/rausp1204>.
- SOUZA, M. M. P.; CARRIERI, A. P.; PINHEIRO, C. P. Da qualificação à competência profissional: uma discussão das mudanças sobre as relações de trabalho no contexto brasileiro. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 10, n. 2, p. 97-115, 2009.
- TSAI, M. H.; TANG, Y. C. Learning attitudes and problem-solving attitudes for blended problem-based learning. *Library Hi Tech*, v. 35, n. 4, p. 615-628, 2017 <https://doi.org/10.1108/LHT-06-2017-0102>.
- UNGARETTI, T.; THOMPSON, K. R.; MILLER, A.; PETERSON, T. O. Problem-based learning: lessons from medical education and challenges for management education. *Academy of Management Learning & Education*, v. 14, n. 2, p. 173-186, 2015. <https://doi.org/10.5465/amle.2013.0245>.

URIAS, G. M. P. C.; AZEREDO, L. A. S. Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 39–67, 2017. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n1.473>.

VALADÃO JÚNIOR, V. M.; ALMEIDA, R. C.; MEDEIROS, C. R. O. Empresa Júnior: espaço para construção de competências. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 4, p. 693–693, 2014. <https://doi.org/10.13058/raep.2014.v15n4.1>.

VALDEVINO, A. M.; BRANDÃO, H. A.; CARNEIRO, J. S.; SANTOS, Í. A. T.; SANTANA, W. J. P. Caso para ensino como metodologia ativa em Administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Edição Especial, agosto, p. 1–12, 2017. <https://doi.org/10.12712/rpca.v11i3.1006>.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências como aprender e ensinar competências*, Porto Alegre: Artmed, 197p., 2010.

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

ZAMPIER, M. A.; TAKAHASHI, A. R. W. Competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora: modelo conceitual de pesquisa. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 9, n. spe1, p. 564–585, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512011000600007>.