

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DE MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO

ROSANE M S M AYRES

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS)

MARIA FERNANDA RIOS CAVALCANTI

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-CAMPINAS)

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DE MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a noção de competência esteve presente na administração desde seu surgimento enquanto ciência, já no notório estudo de tempos e movimentos de Taylor (SANDBERG, 2000). No entanto, somente a partir de meados da década de 1970 esta noção passa a adquirir maior destaque conceitual. Apesar de ser entendido como um conceito multifacetado, a noção de competência passou a ser frequentemente aplicada em discussões sobre quais seriam os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao trabalhador para que as empresas/organizações permaneçam viáveis e/ou competitivas em seu meio (FLEURY; FLEURY 2004).

Mais recentemente, observamos uma migração do conceito de competência do mundo do trabalho para o âmbito da educação, em especial para a educação gerencial (RUBIN; DIERDORFF, 2009). Dada a origem e natureza aplicada deste conceito, tal migração trouxe como principal diretriz uma maior aproximação entre educação e “prática”, o que abriu um terreno fértil para a implementação das chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Tais metodologias pressupõem a utilização pedagógica de narrativas/problemas reais ou que emulam de forma verossímil contextos da realidade do mundo do trabalho, mobilizando a necessidade por parte dos estudantes de desenvolver de forma combinada conhecimentos, habilidades e atitudes para a compreensão e/ou resolução dos problemas colocados. É amplamente entendido que a aplicação destas metodologias torna possível desenvolver uma série de competências necessárias à formação profissional do administrador (CHING; SILVA; TRENTIN, 2014; ZABALA; ARNAU, 2010; ARAÚJO; SLOMSKI, 2013; MASETTO, 2012).

Em consonância com esta tendência, no contexto brasileiro esta migração se tornou ainda mais acentuada a partir de dois marcos legais: um ocorrido no âmbito da educação formal, a partir da institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (LDBN 9394/96); e outro no ensino superior, quando aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os cursos de graduação. Estas leis institucionalizaram um forte viés profissionalizante atrelado à noção de competências, levando as instituições de ensino superior (IES) à reformulação dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). As diretrizes específicas para o curso de Administração (Resolução CNE/CES 004/2005) instituíram elementos estruturais e um conjunto de competências para a formação profissional a serem considerados e operacionalizados na organização curricular deste curso. Também neste contexto específico existe o entendimento de que as metodologias-ativas seriam fundamentais para esta adequação.

No entanto, apesar da relevância e atualidade deste tema (em especial no contexto dos cursos de graduação em administração), 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 desenvolvem competências necessárias ao administrador (GODOY; ANTONELLO, 2009). Em especial, há uma insuficiência de pesquisas que tratem desta temática abordando a percepção dos alunos. Argumentamos que esta é uma lacuna relevante, dada a centralidade do aluno no processo de aprendizado dos chamados métodos ativos.

Sendo assim, o objetivo do presente trabalho é examinar se e como a utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem no curso de graduação em administração auxilia no desenvolvimento de competências de seus estudantes. A fim de alcançar o objetivo proposto, conduzimos um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior IES do estado de São Paulo que incorporou no ano de 2008 metodologias ativas em seu Projeto

Pedagógico de Curso (PPC). A coleta de dados teve duas fontes: documental e entrevistas não estruturadas na forma de grupos focais. Cada grupo focal foi composto por um número equivalente de participantes dos gêneros masculino e feminino (cursando períodos no início, meio e final do curso). A coleta documental teve como unidades de análise a DCN, o PPC e os instrumentos utilizados pela IES na aplicação da metodologia ativa.

Concluimos que houve correspondência entre as competências e habilidades firmadas nas DCN e no PPC da IES; e, na percepção dos estudantes, os métodos ativos adotados pelo curso de administração têm contribuído para a aquisição de três blocos de competências constantes na literatura (básicas, sociais, e para resolução de problemas). Sintetizamos os achados de acordo com os blocos de competências analisados, relacionando instrumentos e práticas de ensino-aprendizagem adotados pela IES com as capacidades que os alunos percebem que estão adquirindo no curso. O trabalho traz tanto uma contribuição teórica quanto implicações práticas ao, por um lado, apresentar evidências empíricas da relação entre o desenvolvimento de competências e o uso de metodologias ativas no âmbito do ensino de graduação em administração, e, por outro lado, sintetizar os achados de forma a auxiliar na proposição de melhorias e tomadas de decisão sobre propostas pedagógicas em instituições de ensino que já utilizam ou desejam implementar metodologias ativas no curso de administração.

O presente estudo foi estruturado em quatro seções para além desta introdução: referencial teórico, que aborda o histórico do conceito de competências, o surgimento das metodologias ativas de aprendizagem e sua relação com o mesmo, bem como sua aplicação e relevância no contexto brasileiro, ao abordar as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração; no tópico três abordamos procedimentos metodológicos; no tópico quatro discutimos os resultados; e, por fim, realizamos as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Competências

Iniciada no campo profissional, a partir dos trabalhos de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), a temática da competência não demorou muito para ser incorporada no âmbito educacional do ensino superior, que buscava uma alternativa a modelos formativos que priorizavam estritamente ao saber conceitual, limitado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais fora de qualquer referência às situações ou práticas sociais, que valorizassem as experiências concretas dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem (ZABALA; ARNAU, 2010; NUNES, 2010).

Diversos estudos teórico-empíricos sobre a temática das competências no ensino de graduação em administração no país empreenderam esforços para contribuir com o campo de estudo, entre estes se destacam os de: Godoy e Antonello (2009); Godoy; Antonello; Bido e Silva (2009); Antonello e Dutra (2005); Nunes (2010); Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011); Ching; Silva e Trentin (2014).

A revisão da literatura permitiu, de imediato, constatar a expressiva quantidade de conceitos existentes e a falta de consenso entre dois diferentes âmbitos de uso: profissional e educacional. Distinguir as definições de competência nos âmbitos profissional e educacional (Quadro 1) permite reconhecer aspectos-chave e complementares, em termos semânticos e estruturais. De modo geral, os estudos sobre competências destacam como os principais influenciadores do campo os trabalhos seminais de: McClelland (1973), Boyatzis (1982), Parry (1996), Le Boterf (2000), Zarifian (2003). De modo específico, nos estudos da temática no âmbito educacional, os acréscimos conceituais recaem sobre os trabalhos de Perrenoud (1999; 2000); Zabala e Arnau (2010).

Na diversidade conceitual de competências, um ponto comum de alinhamento é encontrado em Ruas (2005), a de que toda competência se fundamenta em um conjunto de capacidades que envolvem a articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes potenciais que estão disponíveis para serem mobilizados numa situação específica.

Quadro 1. Conceituações de competências

Âmbito	Definição; competência	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)
	Sequência de ações que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações. É uma construção, o resultado de uma combinação relacionada a vários recursos.	LE BOTERF (2003, p. 158-161)
	Tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade pelo indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.	ZARIFIAN (2003, p. 139-141)
Educativa	É a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências) para solucionar uma série de situações ou de problemas.	PERRENOUD (1999)
	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)

Uma vez que o foco de pesquisa deste trabalho é o desenvolvimento de competências no âmbito educacional, o conceito que este trabalho adota é o de Zabala e Arnau (2010). Para estes autores, no agir competente da pessoa é essencial que “ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada” sejam mobilizados três domínios do saber, que são: saber (é o conhecimento), saber-fazer (diz respeito à habilidade) e saber-ser (diz respeito à atitude). Assim, as habilidades que compõem o item competências nos currículos e nas diretrizes curriculares será tratado aqui como termo intrínseco ao conceito de competências

2.2 Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: métodos PBL e CBL

Na medida em que possibilitam uma maior inserção dos estudantes na teorização e trazem elementos novos para o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aulas, as abordagens pedagógicas progressivas, em específico as metodologias ativas, têm, para além do potencial de despertar a curiosidade dos aprendizes, a perspectiva de formar profissionais como sujeitos sociais, com competências e habilidades éticas, conceituais e técnicas, dotados de conhecimento, raciocínio analítico-crítico, responsabilidade e sensibilidade para questões da vida e da sociedade, preparando-os para adentrarem e intervirem em contextos de incerteza e complexidade (BERBEL, 2011).

Em especial metodologias ativas baseadas em problemas, que são focadas na integração de habilidades e conhecimentos em um ambiente acadêmico, permitem mobilizar, de forma combinada, conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais ou mesmo simuladas da realidade (NUNES, 2010).

Essa estratégia pedagógica tende a favorecer a formação de competências, em razão de três pressupostos subjacentes. O primeiro é que os estudantes estão ativamente

construindo conhecimentos em grupos colaborativos. O segundo é que tanto o papel do estudante quanto do professor é transformado. Se por um lado o professor passa a ser o facilitador, orientador ou mesmo moderador da aprendizagem colaborativa, por outro os estudantes devem assumir o protagonismo do seu processo de aprendizagem (HMELO-SILVER, 2004). O terceiro destaca a importância da formulação de boas situações-problema ou casos, reais ou hipotéticos, que disparam e apoiam todo o processo de aprendizagem (ARAÚJO; SLOMSKI, 2013).

Este trabalho discutirá dois métodos baseados em abordagens ativas de ensino-aprendizagem, que são: a aprendizagem baseada em problemas (PBL-*Problem Based Learning*) e ou o caso de ensino (CBL-*Case-Based Learning*), aqui denominados, respectivamente, PBL e CBL. Ambos são utilizados para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes ainda no contexto de sala de aula.

Se uma situação-problema (PBL) ou se um caso-problema (CBL) é colocado, necessariamente, antes de apresentar teorias e conceitos aplicáveis para sua solução. Após a leitura, os estudantes tentam dominar os detalhes do texto, desenvolver uma análise, e chegar às possíveis soluções a partir dos conceitos pesquisados. O caminho para a solução do problema não é conhecido, além do que não comporta uma única solução correta, mas uma ou mais soluções adequadas. (RIBEIRO, 2008; KANTAR; MASSOUH, 2015).

Problem-based Learning (PBL)

O método PBL originou-se na escola de medicina da Universidade de McMaster (Canadá), no final dos anos 1960 e se fortaleceu na educação superior sob dois postulados fundamentais. O primeiro é que a aprendizagem baseada na solução de problema pode ser mais efetiva para criar na mente do estudante um corpo de conhecimento mais usável no futuro do que a aprendizagem tradicional baseada na memorização de conteúdo. O segundo é que as habilidades para resolução de problemas, e não as habilidades de memória, podem ser as mais importantes para a formação profissional (BARROWS; TAMBLYN; 1996).

Compreende um processo de aprendizagem semelhante às cinco fases de desdobramento da experiência de Dewey: (1) perplexidade frente a uma situação-problema; (2) tentativa de interpretação dessa situação; (3) exploração e análise dos componentes da situação com o intuito de defini-la e esclarecê-la; (4) refinamento e reelaboração das hipóteses por meio da ação na realidade para verificar suas consequências (RIBEIRO, 2008, p. 27). É abordagem que também tem sido considerado na revisão das estratégias e práticas pedagógicas na educação por favorecer a integração entre teoria e prática e o mundo acadêmico e o mundo do trabalho (TYNJÄLÄ, 1999).

Case-based Learning (CBL)

Na literatura o uso de casos no ensino de graduação tem sido creditado à *Harvard Business School* (HBS), como uma das primeiras, senão a primeira, das instituições de ensino superior a adotar o método do caso como estratégia de ensino em todo o seu currículo. O método é um processo de aprendizado interativo que coloca os estudantes no lugar de um líder diante de um problema de gerenciamento do mundo real e os desafia a propor e justificar uma solução. Na HBS quando os estudantes são apresentados a um caso com restrições e informações incompletas na narrativa sobre fatos encontrados em questões reais de negócios, eles se colocam no papel do tomador de decisão logo ao ler a situação e identificar o problema. Em sala de aula - sob o questionamento e a orientação do professor - os alunos investigam questões subjacentes, comparam diferentes alternativas e, finalmente, sugerem cursos de ação à luz dos objetivos da organização (THISTLETHWAITE ET AL., 2012). Por isso, o CBL também tem sido considerado uma alternativa pedagógica para o desenvolvimento de várias habilidades profissionais dos estudantes no ensino superior (KANTAR; MASSOUH, 2015).

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, todos os cursos de graduação passaram a ser conduzidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). No entanto, somente em 2004 foi que o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Administração. É a partir das DCN que são explicitadas as competências e habilidades que devem ser contempladas na formação do administrador e asseguradas pelas instituições de ensino superior (IES) nos projetos pedagógicos de curso (BRASIL, 2004; 2005).

As DCN vieram para refletir uma dinâmica que atendesse aos diferentes perfis de desempenho que são exigidos na formação e educação do profissional a cada momento pela sociedade, diante da “heterogeneidade das mudanças sociais” sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias. Tais fatos exigem contínuas revisões dos projetos pedagógicos de cursos de graduação para que estes se constituam na caixa de ressonância dessas efetivas demandas (SILVA; FISCHER, 2008).

Para examinar empiricamente se como os estudantes percebem que estão adquirindo competências por meio de métodos ativos de ensino–aprendizagem no curso de administração, incluindo as competências contempladas nas DCN e no PPC, foram adotados os procedimentos metodológicos abaixo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de alcançar o objetivo proposto, realizamos um estudo de caso em uma instituição de ensino superior-IES privada, localizada no estado de São Paulo, que oferta o curso de administração há mais de cinquenta anos e tem atualmente aproximadamente 1.650 estudantes matriculados entre o 1º e o 8º períodos. A adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem foi introduzida no currículo deste curso em 2008, principalmente como resposta à DCN introduzida pelo governo federal 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 (SIGGELKOW, 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; EISENHARDT, 1989). 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. Tal raridade torna o mesmo um potencial caso revelador, conforme a definição de Yin (2009) ou um caso “extremo” conforme a definição de Pettigrew (1990).

3.1. Coleta de Dados

Em consonância com o objetivo proposto e com a abordagem de estudo de caso, os dados foram coletados utilizando duas fontes: documental e entrevistas não estruturadas, na forma de grupos focais, com os estudantes da IES. Os procedimentos de coleta e análise de dados estão descritos em detalhes nos subitens a seguir.

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 (YIN, 2001). 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, podemos classificá-los, segundo Marconi e Lakatos (2017) como primários, escritos e contemporâneos os seguintes documentos institucionais: a) Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPC) 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.

Procedeu-se à comparação entre tal instrumento legal e o PPC da IES pesquisada, com maior atenção maior para três elementos estruturais: competências e habilidades de formação desejada para o estudante de administração e a descrição do perfil do egresso.

Grupo Focal (GF)

Segundo Marková e demais autores (2007, p. 133), grupos focais podem ser vistos como um processo social dinâmico, em que os participantes estão engajados (em falar junto o que sentem e pensam) na construção coletiva de uma narrativa sobre um tópico de interesse. A interação ocorre em três níveis: 1) a interação entre os participantes e pesquisadores criando "teia de sentidos interdependentes"; 2) a interação entre os "pensamentos, ideias e argumentos"; 3) a interação com "as tradições socioculturais incluindo as maneiras de falar sobre o assunto".

O GF é uma técnica de coleta de dados bem recomendada na literatura quando o interesse da pesquisa é a captura e compreensão do processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos (HARTMAN, 2011; KRUEGER; CASEY, 2000, GONDIM, 2003). A aplicação da técnica se confirmou viável e pertinente para obter uma compreensão interpretativa sobre as capacidades 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, alguns aspectos considerados no planejamento e execução da pesquisa. Cada sessão contou com um moderador para orientar e facilitar as discussões entre os participantes; e uma de suas funções essenciais foi a de estimular os sentimentos, as atitudes e percepções dos participantes e, com isso, manter a interação e sinergia do grupo (GONDIM, 2003; SOBREPÉREZ, 2008).

Os participantes foram convidados pessoalmente, com pelo menos uma semana de antecedência da data das sessões, ocasião em que foram informados sobre os objetivos e benefícios do estudo, a natureza voluntária e confidencialidade de sua participação, bem como a possibilidade de abandonar o estudo a qualquer momento (GONDIM; 2003).

Na preparação das questões a serem formuladas levou-se em consideração a simplicidade e a clareza do vocabulário bem como a concisão e a assertividade na transmissão ideia que carregam. Quanto ao sequenciamento das questões, o critério foi das gerais para as específicas. Também como o interesse foi o de fazer comparação entre respostas de grupo, foi assegurado um conjunto de perguntas que deveria ser repetido igualmente nos três grupos focais (KRUEGER; CASEY, 2000).

Foram constituídos três GF 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 (MORGAN, 1997), os participantes deste estudo tinham que ser elegíveis em relação a três critérios de inclusão a seguir: (1) ser um estudante de administração que já estivesse passado por pelo menos três disciplinas diferentes que adotaram o método PBL; (2) ser um estudante que estivesse matriculado no 1º ou 5º ou 8º períodos do curso (considerando o interesse em 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 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 das autoras, que estavam interessadas em ouvir estudantes que estivessem matriculados no início (1º período), meio (5º período) e final (8º período) do curso, de ambos os turnos: matutino e noturno. Do total, 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.

Foram conduzidas três sessões de discussões, de aproximadamente cinco horas cada uma, com pequenos intervalos programados e teve três estágios. No primeiro estágio (“quebra-gelo”) foi pedido aos participantes que: a) dissessem se os métodos adotados no curso eram totalmente novos para eles; b) descrevessem objetivamente cada etapa que compõe os métodos ativos (nome da atividade, o que é e como é realizada cada uma delas, quais produtos são elaborados pelos alunos e o que é avaliado). O intuito era saber se algum participante já havia sido exposto aos métodos adotados antes de iniciar a graduação e também poder avaliar como os métodos constantes do PPC estavam sendo operacionalizadas na sala de aula. Nenhum participante passou pelos métodos antes de chegar ao curso de administração.

No segundo estágio, os participantes foram convidados a refletir e opinar sobre as seguintes questões: (1) o que vocês consideram ter aprendido com a atividade [nome da atividade] do método? (2) O que vocês consideram que facilita a aprendizagem do aluno na atividade [nome da atividade] (3) O que vocês consideram que prejudica a aprendizagem do aluno na atividade [nome da atividade]? As questões serviram para orientar as discussões e foram repetidas para cada uma das seis atividades (ciclo de aprendizagem) correspondentes a cada uma das quatro etapas específicas dos métodos PBL e CBL que constam no PPC (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 eram 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.

Os métodos, PBL e CBL, adotam os mesmos procedimentos, compreendidos pelo sequenciamento das seis atividades (relatório parcial, pesquisa, apresentação, debate, relatório final, aula expositiva) que são sempre realizadas em equipes de, no máximo, seis estudantes.

As discussões nas três sessões de GF foram gravadas e registradas em um formulário próprio para assegurar a conectividade entre as respostas à medida que a discussão progredia facilitada pelos moderadores, que ao longo das discussões buscaram por esclarecimentos das respostas ou aspectos ambíguos das discussões, e pediram aos participantes por evidências/exemplos claros, que foram sendo

O interesse nas discussões não foi identificar o universo dos conteúdos propriamente aprendidos pelos estudantes, mas as capacidades percebidas por eles como resultantes de esforços contínuos empreendidos para a realização das práticas pedagógicas que compõem os métodos PBL e CBL. Isto é, aquelas capacidades que envolvem o conjunto de saberes constitutivos das competências (saber-conhecimentos, saber-fazer-habilidades e saber-ser-attitudes), que estão em formação nos estudantes por meio de um processo de ensino-aprendizagem, até então novo para todos eles.

Para auxiliar na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) foram gerados quatro grupos de competências, tendo como ponto de partida as dimensões e capacidades propostas por Godoy e Antonello (2009); Godoy; Antonello; Bido e Silva (2009); e complementadas pelas competências destacadas em Ching; Silva e Trentin (2014); Hmelo-Silver (2005);

Zabala e Arnau (2010). Foram identificados quatro grupos de competências, as quais são constituídas por conjuntos de capacidades (conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes potenciais) e estão resumidamente descritas no Quadro 2.

Quadro 2. Dimensões das Competências e suas Capacidades constituintes

Dimensões	Capacidades
Competências Básicas (CB)	Comunicação; negociação, raciocínio lógico e análise; ter postura crítica e reflexiva; ser participativo; aprendizagem contínua e autodirigida; motivação para aprender
Competências para Solução de problemas (CSP)	Resolução de 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.
Competências Sociais (CS)	Buscar aperfeiçoamento contínuo; agir com responsabilidade; adaptação; liderança; trabalhar em equipe; ser autônomo; julgamento; respeitar o próximo; autocrítica; relacionamento interpessoal, ser compreensivo, solidário e tolerante; construção compartilhada de conhecimento; cooperação.
Competências Técnico-profissionais (CTP)	Pensar estrategicamente; realizar melhoria de processos; transferir e aplicar conhecimentos, tomar decisão; antever

Fontes: Godoy e Antonello (2009); Godoy; Antonello; Bido e Silva (2009); Hmelo-Silver (2005); Zabala e Arnau (2010)

O processo de análise de conteúdo foi conduzido em quatro passos. O primeiro foi criar categorias e subcategorias e atribuir códigos (BARDIN, 2011) aos quatro grupos de competências (categorias) e suas capacidades (subcategorias) constituintes constantes na literatura (CB-competência básicas; CSP-competência para solução de problemas; CS-competência social e CTP-competência técnico-profissional), e então agrupar capacidades comuns a cada uma das dimensões. O segundo foi tabular em único arquivo todos os dados coletados e registrados, criando-se um campo código na tabela para associar código-componente correspondente. O terceiro procedeu-se à leitura das respostas de modo a codificar termos do texto que denotam as capacidades constituintes de cada dimensão das quatro competências. Por fim, reduziu-se os dados a um quadro geral classificatório das capacidades e competências objeto da pesquisa.

4. Resultados e Discussão

Os resultados obtidos com a triangulação de dados revelaram que: a) o PPC da IES pesquisada está em consonância com as DCN (Resolução CNE/CES 4/2005), em específico, na incorporação de um conjunto, análogo, de “competências e habilidades de formação profissional” e de “modos de integração entre teoria e prática” a partir de estratégias de ensino-aprendizagem fundamentadas em metodologia ativa (métodos PBL, CBL e Aprendizagem por pares); b) na percepção dos estudantes, os métodos ativos de ensino-aprendizagem adotados estão contribuindo para a aquisição de três grupos de competências constantes na literatura (competências básicas, competências sociais e competências para a solução de problemas)

4.1. Pesquisa documental

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração fez-se a análise da fundamentação teórico-metodológica e da descrição das capacidades que orientam o perfil do egresso que o curso deseja formar. Confirmou-se então que o PPC do curso se baseou neste marco legal para, em 2008 e em 2018, reformular a organização curricular.

Nas alterações (2008 e 2018) o destaque foi para as atualizações no perfil do egresso e nas estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem baseadas em metodologia ativa.

A partir do PPC da IES e documento complementar constatou-se como é conduzida a metodologia ativa no âmbito do curso de administração, observando-se no detalhe quais são as atividades, documentos e ferramentas utilizados na operacionalização dos métodos PBL e CBL. O Quadro 3 sintetiza as atividades sequenciais, que delimitam o um ciclo de aprendizagem, no caso PBL ou CBL. Cada ciclo de aprendizagem (apresentação do cenário do problema; levantamento e análise dos fatos; geração de hipóteses; formulação dos objetivos de aprendizagem pelo aluno; estudo e proposição de solução) (HMELO-SILVER, 2004) é disparado por uma nova situação ou caso-problema, que é preparado e aplicado pelas disciplinas da grade curricular ao longo dos semestres. Sendo, respectivamente, a atividade 1 (relatório parcial) o início e a atividade 6 (aula expositiva) o final de um ciclo PBL ou CBL.

Quadro 3. Atividades realizadas nos ciclos de aprendizagem PBL e CBL

ciclo (PBL/CBL) de aprendizagem	Descrição
1. Relatório parcial	Elaboração do plano orientador da pesquisa teórica: formulação do problema; possíveis causas; evidências do texto e tópicos de estudo
2. Pesquisa	Estudo teórico individual/equipe dos conteúdos a aplicar nas possíveis soluções do problema.
3. Apresentação	Exposição das conclusões pelas equipes
4. Debate	Discussão e argumentação entre as equipes sobre soluções aplicadas problema identificado.
5. Relatório final	Documento que sintetiza conteúdos pesquisados e referenciados e soluções propostas.
6. Aula expositiva	Aula do professor para síntese conteúdos programáticos específicos da disciplina

4.2. Grupos focais

Para melhor compreender o que consta no PPC sobre os métodos, as entrevistas nos grupos focais foram inicializadas com perguntas genéricas sobre a operacionalização do PBL e CBL no curso. O CBL confirmou-se aplicado apenas para os estudantes cursando o 8º período, os demais ainda não o desconhece. Para os alunos do 8º período, que já experienciaram os dois métodos a diferença do CBL é que os casos são de empresas reais e a narrativa é muito mais extensa do que as situações-problema em PBL, alguns professores adotam questões ao final e outros não.

Os resultados mostraram que, para os estudantes, as capacidades em aquisição por meio dos métodos ativos estão organizadas em três grupos de competências: básicas (CB); para solução de problemas (CSP); e sociais (CS). O Quadro 4 apresenta as capacidades identificadas por atividades PBL e CBL por grupos de competências. Quanto a um quarto grupo, o das competências técnico-profissionais, não emergiram dados que pudessem caracterizá-las.

Quadro 4. Capacidades Identificadas por Dimensões das Competências nas atividades PBL e CBL

Ativ.	Dimensões das Competências		
	CB	CSP	CS
1	-Ter postura crítica e reflexiva -Raciocínio lógico e análise -Comunicação escrita	-Transferir e aplicar conhecimentos -Capacidade de tomada de decisão -Liderança	-Trabalho em equipe -Respeitar próximo -Compartilhar -Agir c/responsabilidade
2	- Ter postura crítica e reflexiva	-Transferir e aplicar conhecimentos -Resolução de problema - Buscar soluções criativas e inovadoras	-Agir c/responsabilidade -Ser autônomo -Construção compartilhada de conhecimento -Trabalho equipe
3	-Comunicação oral -Motivação p/ aprender -ser participativo;	-Resolução de problema - Buscar soluções criativas e inovadoras	-Trabalho em equipe -Construção compartilhada de conhecimento
4	-Comunicação oral -Ter postura crítica -se motivar p/ aprender - ser participativo;	-Resolução de problema -Julgamento - Buscar soluções criativas e inovadoras	-Trabalho em equipe - Construção compartilhada de conhecimento -Respeitar próximo -Autocrítica
5	-Comunicação escrita -Raciocínio lógico e análise -se motivar p/ aprender	-Transferir e aplicar conhecimentos; -Resolução de problema - Buscar soluções criativas e inovadoras	- Trabalho em equipe - Cooperar - Construção compartilhada de conhecimento
6	-Ser participativo; -Aprendizagem contínua e autodirigida		

Capacidades Identificadas

Atividades: 1=Relatório parcial; 2=Pesquisa; 3=Apresentação; 4=Debate; 5=Relatório Final; 6=Aula expositiva. **Competências:** CB=competências básicas; CSP=competências para solução de problemas; CS=competência social. Capacidade.

Nicolini (2002) admite e Godoy e Antonello (2009) reiteram que a efetiva concretização de competências, por meio de currículos no âmbito da escola, pode ser factível a partir da educação problematizadora, que torna o aluno coautor do seu próprio processo de aprendizado. Os resultados agregados no Quadro 5 evidenciam, mesmo que de modo restrito, que abordagens ativas baseadas em problemas podem sim levar ao desenvolvimento de capacidades que integram competências individuais de diferentes dimensões.

Para um primeiro grupo de competências que os estudantes percebem adquirir conhecimentos e habilidades por meio do PBL e CBL, é o das competências básicas, onde as capacidades de comunicação (escrita e oral) e de ser participativo têm impacto direto

no desempenho nas disciplinas, uma vez que, no critério de avaliação da maioria delas, o conjunto das atividades aplicadas pelos métodos PBL ou CBL compõe, no mínimo, 50% da nota final, sendo que o alcance desse percentual está associado às capacidades de comunicação oral (3-apresentação 4-debate, Quadro 3) e escrita (1-relatório parcial e 5-relatório final). São nessas atividades que o estudante deve ser capaz de expor e argumentar suas ideias e opiniões articulando conteúdo teórico estudado e a situação ou caso-problema em análise, em um ambiente totalmente interativo de sala de aula. Quanto a conseguir desenvolver raciocínio lógico e análise os estudantes atribuem à necessidade de ter que aprender a relacionar os conceitos estudados com a aplicação nas soluções dos problemas, e isso eles dizem fazer cada vez mais sozinhos. Tanto que uma das menções de aluna-participante no GF exemplifica essa capacidade:

“[...] 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 – cursando o 8º período].

A aquisição de competências para solução de problemas (CSP) está intrinsecamente relacionada à aprendizagem escolar (PERRENOUD, 1999). O indivíduo deve adquirir habilidades para identificar problemas e desenvolver soluções, aplicando os conhecimentos adquiridos e utilizando ferramentas e métodos adequados (GODOY; ANTONELLO, 2009). Formular problema pela identificação de fatos relevantes da situação ou caso-problema do mundo real; gerar hipóteses sobre possíveis soluções, analisar e decidir sobre que solução aplicar para o problema identificado é o ciclo de aprendizagem que estrutura abordagens ativas baseada em problemas (HMELO-SILVER, 2004; RIBEIRO, 2008), portanto processo sistematizado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de capacidades (resolução de problemas; tomada de decisão e transferência de conhecimento). Por outro lado, as competências para solução de problemas são bem valorizadas na aprendizagem escolar, pois relaciona-se com a capacidade cognitiva, que é a posse de adquirir conhecimentos apropriados e habilidades necessárias para aplicá-lo a uma determinada situação (GODOY; ANTONELLO; BIDO; SILVA, 2009). Assim, trata-se de capacidade que é desenvolvida com o auxílio do professor-tutor no ambiente PBL como ressaltaram os estudantes nas entrevistas do Grupo Focal 2:

“os professores precisam dar feedback sobre o nosso desempenho nas atividades porque o método PBL é muito aberto, e não sabemos se estamos no caminho certo, se entendemos direito o que estudamos e, pior, se aprendemos tudo que devíamos”.

Quadro 5. Competências/Habilidades (DCN e PPC) e Competências Identificadas

Competências e Habilidades (DCN e PPC)	Competências Identificadas	
I. Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções...	(CSP) Competência para solução de problemas	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Capacidades Identificadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas; -Transferir/aplicar conhecimentos; -Tomada de decisão; -Liderança; -Julgamento
II. Desenvolver expressão e comunicação [...] III. Refletir e atuar criticamente[...] IV Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico [...]	(CB) Competência básica	<ul style="list-style-type: none"> -Ter postura crítica e reflexiva -Raciocínio lógico e análise -Comunicação escrita -Comunicação oral -Se motivar p/ aprender -Ser participativo -Aprendizagem contínua e autodirigida
V. Ter iniciativa, criatividade, determinação e vontade política [...] VI.Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos [...] VII. Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos [...] VIII. Desenvolver capacidade para realizar consultoria em...	(CTP) Competência técnico-profissional	Não foram identificadas na pesquisa
Não há correspondente no PPC e nem nas DCN	(CS) Competência social	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalho em equipe -Respeitar o próximo -Compartilhar -Cooperar -Agir c/responsabilidade - Ser autônomo -Construção compartilhada de conhecimento -Respeitar próximo -Autocrítica

Partindo-se destas evidências, destacam-se dois aspectos importantes que a formação por competências ou Pedagogia das Competências contempla. Um deles é quanto a

importância da avaliação processual, onde todas as atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem são avaliadas e reorientadas imediatamente para que o estudante possa superar as dificuldades e incapacidades gradualmente (NUNES, 2010; PERRENOUD, 1999).

Relativamente aos outros dois grupos de competências, um conjunto mais amplo de capacidades relativas às competências sociais que, na opinião dos estudantes, estão sendo desenvolvidas nos métodos ativos de ensino-aprendizagem. Algumas explicações baseadas nos pressupostos e requisitos de um ambiente PBL parecem plausíveis para isso. Uma delas é que a delegar aos alunos autoridade com responsabilidade sobre a própria aprendizagem, prepara-os para que se tornem aprendizes por toda a vida. A outra é que, em um ambiente educacional PBL, o conhecimento é adquirido socialmente, pois as atividades pedagógicas são realizadas em equipes, além do que o compartilhamento eficaz do novo conhecimento, de forma que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe, é uma das tarefas a ser realizada pelos estudantes (RIBEIRO, 2008). Por fim, é o que Godoy e demais autores (2009) admitem em estudo já feito também com alunos de graduação em administração, que se trata de uma competência que pode ser adquirida antes mesmo do estudante chegar na escola, isto é, traz da experiência de vida, não depende exclusivamente de conhecimentos técnicos e teóricos para ser desenvolvida (GODOY; ANTONELLO; BIDO; SILVA, 2009), carrega em si o componente “saber-ser” muito forte. Os benefícios do método na opinião dos estudantes foram imediatamente o trabalho em equipe e, por decorrência, a possibilidade de compartilhar conhecimento e ter que aprender a respeitar a opinião dos outros. A menção de um estudante, capturada das gravações das sessões do GF, evidencia tal

“[...] 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 [...]. 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 pro resto da minha vida” [aluno JPT-cursando 1º período]

Enquanto metodologias ativas de ensino-aprendizagem, os métodos PBL e CBL se fundamentam nos processos de intercâmbio, resolução colaborativa de problemas e construção coletiva de conhecimentos (COTTA, 2013), os quais impulsionam dois grupos de competências (capacidade de resolução de problemas; capacidade de construção compartilhada de conhecimento) necessárias à formação profissional do estudante de administração, que são: as competências para solução de problemas e as competências sociais.

5. Considerações finais

O presente estudo se apresentou como uma tentativa de explanação sobre a relação entre a utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências de formação profissional no ensino de graduação em administração.

Os resultados ora discutidos, estão baseados na percepção dos alunos do curso de administração, mostram que os métodos ativos de ensino-aprendizagem, em específico PBL e CBL, para além de ser meios para a aproximação entre teoria e prática na sala de aula, é uma estratégia pedagógica que viabiliza o desenvolvimento e a aquisição de competências específicas para a formação profissional, no âmbito da sala de aula. Foram identificados três grupos de competências: as básicas, as sociais e para solução de problemas. Por outro lado, as competências técnico-profissionais não foram evidenciadas

Tais resultados, ainda que limitados, permitem inferir que os métodos PBL e CBL utilizados no curso de administração trazem contribuições para a aquisição de competências, nos diferentes períodos do curso. Para os estudantes em início de curso, as práticas acabam por estimular a identidade do aluno com o curso e com os conteúdos das

disciplinas cursadas, na medida em que a conhecimentos teóricos adquiridos são imediatamente aplicados em situações da profissão do administrador. Aprender não só com o professor, mas principalmente com os colegas é uma forma de reconhecer a importância de construir conhecimentos de modo compartilhado. Para os estudantes nos períodos finais do curso é a contribuição que os casos de ensino trazem no aprendizado que já podem ser vivenciados no ambiente de trabalho (estágios profissionais), pois sentem-se habilitados para o trabalho em equipe e para se comunicar com mais segurança.

Relativamente aos métodos tradicionais, baseados na transmissão de conhecimento, onde o professor está no centro do aprendizado, e com os quais os estudantes imediatamente compararam ao analisar o seu processo de formação no curso de administração, as metodologias ativas mostraram articulação com a proposta de formação baseada em competências, uma vez que favorecem e facilitam a aproximação entre teoria e prática, os estudantes reconheceram seu papel autônomo e coletivo no processo de aquisição de conhecimentos e habilidades. Reconhecem também que a capacidade de relacionamento interpessoal que vão construindo será essencial para sua formação de administrador. O papel do professor como facilitador e orientador é efetivo quando avaliam (individual e coletivamente) os conhecimentos e as habilidades que os alunos estão desenvolvendo ao longo de todas as atividades do método (avaliação processual).

Por fim, é preciso ressaltar que para melhor avaliar a consonância entre o uso de metodologias ativas e a formação de competências do estudante de administração é preciso articular também nessa discussão a voz do outro ator educacional importante no processo de formação, o professor, isto é, como ele percebe a formação de competências em ambiente de metodologias ativas. E esta inclusão fica aqui como recomendação para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A.M.P.; SLOMSKI, V.G. Active Learning Methods: An Analysis of Applications and Experiences in Brazilian Accounting Teaching. **Creative Education**, v. 4, n. 12B, p.20-27, 2013.
- ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 192p. (Tese, Doutorado em Educação).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROWS, H.S.; TAMBLYN, R.M. **Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education**. New York: Springer, 1996.
- Bennett, S. Investigating strategies for using related cases to support design problem solving. **Educational Technology Research and Development**, v. 58, n.4, 2010, pp.459-480.
- BOYATZIS, R. E. **The competent Manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005. **Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Brasília, abril, 2016.
- 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, 2014, p. 697-727.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

EISENHARDT, K. M.; GRAEBNER, M. E. Theory Building from Case Studies: Opportunities and Challenges. **Academy of Management Journal**, v. 50, n. 1, p. 25-32, 2007.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando Estratégia e Competências. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, jan-mar, p.44-57, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acessado em: 08/07/2018.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, A.F.; FERREIRA, J.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. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 15, n. 2, 2016, p. 337-352.

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, 2009, p. 157-191.

GONDIM, S.M.G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, v. 12, n. 24, 2003, p. 149-161.

HARTMAN, J., 2011. Using focus groups to conduct business communication research. **International Journal of Business. Communication**, v.41, n. 4, 2011, p. 402–410.

HBS-HARVARD BUSINESS SCHOOL. **The HBS case method**. In: **academic experience**. Disponível em: <https://www.hbs.edu/mba/academic-experience/Pages/the-hbs-case-method.aspx>. Acessado em 04/07/2018.

HMELO-SILVER, C.E. Problem-based learning: what and how do students learn? **Educational Psychology Review**, v.16, n. 3, 2004. P. 235-266

MARKOVÀ, I.; LINELL, P.; GROSSEN, M.; ORVIG, S. A. **Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge**. London: Equinox, 2007.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, 1973.

MENINO, S.E. (2006). **Considerações sobre o ensino por competências**. In: IX SEMEAD, 10 – August 11, FEA/USP, São Paulo.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications, 1997.

NICOLINI, A. O futuro administrador pelas lentes das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem feitas” ou “bem cheias”. In: XXVI ENANPAD –ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 2002. 1 CD ROM.

MITRE, S.M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRADI-DE-MENDONÇA, J.M.; MORAIS-PINTO, N.M.; MIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L.M.A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13, 2008, p. 2133-2144.

NUNES, S.C.; PATRUS-PENA, R.; DANTAS, D.C. Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências no curso de administração: o processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do aluno. In: ENCONTRO ANUAL DA, 35, 2011. Rio de Janeiro (RJ). **Anais do XXXV Encontro da ANPAD, 2011**.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- PINTO; V. R. R.; MOTTER JUNIOR, M.D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil, **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, 2012, p. 1-28.
- PETTIGREW, A. M. Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice. **Organization Science**, v. 1, n. 3, p. 267-292, 1990.
- RIBEIRO, L.R.C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EduFSCAR, 2008, p. 151.
- RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-54.
- RUBIN, R.S.; DIERDORFF, E.C. How relevant is the MBA? Assessing the alignment of required managerial competencies. **Academy of Management Learning & Education**, v. 8, 2009, p. 208-224.
- SANDBERG, J. Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.
- SANTOS, I.E. **Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica**. 12ª ed. Rio de Janeiro: IMPETUS, 2016. 368p.
- SIGGELKOW, N. Persuasion with Case Studies. **Academy of Management Journal**, v. 50, n. 1, p. 20-24, 2007.
- SOBREPEREZ, P. Using plenary focus groups in information systems research: more than a collection of interviews. **Electronic Journal of Business Research Methods**, v. 6, n. 2, 2008, p.181-188.
- TYNJÄLÄ, P. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. **International Journal of Educational Research**, v. 31, 1999, p.357-442.
- THISTLETHWAITE, J.E.; DAVIES, D.; EKEOCHA, S.; KIDD, J.; MACDOUGALL, C.; MATTHEWS, P.; PURKIS, J.; CLAY, D. The effectiveness of case-based learning in health professional Education. **Medical Teacher**, 34, 2012, p. e421-e444.
- THOMPSON, K.R.; KOYS, D.J. The management curriculum and assessment journey: use of baldridge criteria and the occupational net work database. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 17, n. 2, 2010, p. 156-166.
- 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, 2015, p. 173-186.
- YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZABALZA, M.A. Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 34, 2009, p. 3-19.